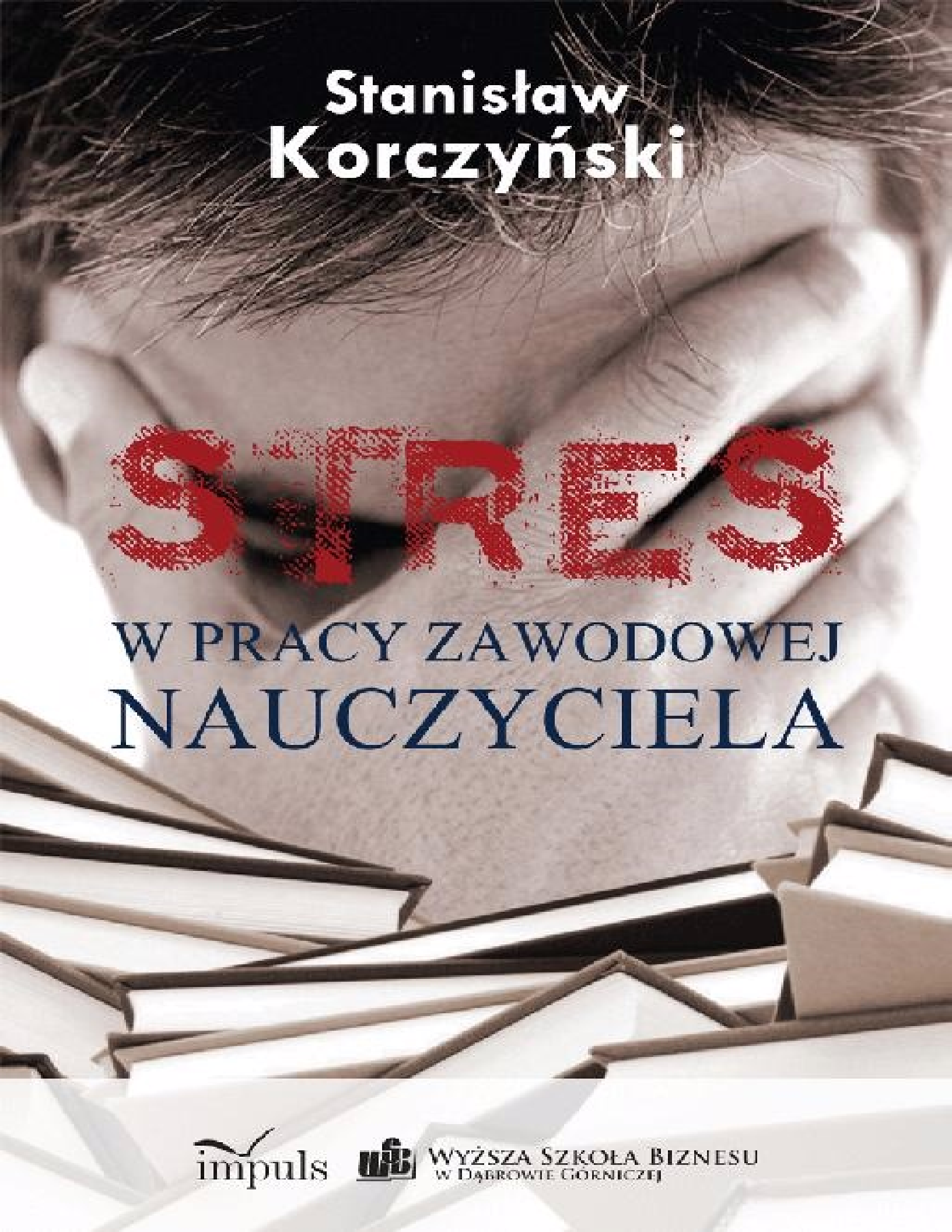




**Stanisław
Korczyński**

STRESS

**W PRACY ZAWODOWEJ
NAUCZYCIELA**


impuls



WYŻSZA SZKOŁA BIZNESU
W DĄBROWIE GÓRNICZEJ

Stanisław Korczyński

Stres w pracy zawodowej nauczyciela



Kraków 2015

Spis treści

Wstęp

Teoretyczne wprowadzenie do problematyki stresu

1.1. Wybrane koncepcje stresu

1.1.1. Koncepcje biologiczne

1.1.2. Koncepcje medyczne

1.1.3. Koncepcje psychologiczne

1.2. Definicje stresu

1.3. Źródła stresu

1.4. Czy Polacy są zestresowani?

1.5. Stres w środowisku pracy

1.6. Następstwa stresu

1.7. Odporność na stres

1.8. Radzenie sobie ze stresem

1.9. Syndrom wypalenia zawodowego

Stres i wypalenie zawodowe nauczycieli w literaturze przedmiotu

2.1. Stres nauczycielski

2.2. Stresory w pracy pedagogicznej

2.3. Wypalenie się zawodowe nauczycieli

Podstawy metodologiczne własnych badań

3.1. Przedmiot i cel badań

3.2. Problemy badawcze

3.3. Zmienne zależne i niezależne oraz ich wskaźniki

3.4. Metoda badań

3.5. Organizacja badań

Opis wyników badań – źródła nauczycielskiego stresu i wypalenie się zawodowe

4.1. Poziom nauczycielskiego stresu

4.2. Czynniki stresogenne w ocenie nauczycieli

4.2.1. Poczucie braku wewnętrznych nagród

4.2.2. Uciążliwości fizyczne źródłem nauczycielskiego stresu

4.2.3. Poczucie psychicznego obciążenia pracą zawodową

4.2.4. Uciążliwości związane z pełnieniem funkcji dydaktycznej i wychowawczej jako stresor zawodowy

4.2.5. Zachowania uczniów generujące stres

4.2.6. Sytuacje konfliktowe jako źródło stresu zawodowego nauczycieli

4.2.7. Stres zagrożenia

4.2.8. Presja czasu jako stresor w pracy pedagogicznej

4.2.9. Presja odpowiedzialności

4.2.10. Brak wsparcia społecznego

4.3. Wypalenie się zawodowe w percepcji pedagogów

Konsekwencje stresu i sposoby radzenia sobie ze stresem. Praktyczne wnioski

5.1. Następstwa stresu dostrzegane przez badanych nauczycieli

5.2. Sposoby przezwycięzania stresu

5.3. Podsumowanie wyników badań

5.4. Praktyczne wnioski Zapobieganie skutkom stresu w pracy edukacyjnej nauczycieli

Zakończenie

Bibliografia

Aneks

Kwestionariusz ankiety Subiektywna Ocena Pracy.
Pedagogicznej

Inwentarz Wypalenia się Nauczycieli

Strona redakcyjna

Wstęp

Stres towarzyszy człowiekowi od wczesnych lat życia niemal na co dzień. Termin „stres” jest często używany na określenie stanu organizmu powstałego wtedy, gdy stajemy przed zadaniami, z którymi nie możemy sobie poradzić. Mimo uciążliwości stres stanowi siłę pozytywną, gdyż pozwala radzić sobie z trudnościami, pokonywać przeszkody, mobilizować do działania. Najczęściej postrzegany jest jako negatywny i szkodliwy, gdyż prowadzi do wielu chorób i poważnych zaburzeń. Jest jednym z zagrożeń w środowisku pracy, a jego negatywne skutki odczuwa zarówno zakład pracy, jak i sama jednostka. ONZ określiła go mianem światowej epidemii współczesnych czasów.

Poziom odczuwanego stresu w znacznym stopniu zależy od osobowości jednostki, a głównie tego, jak postrzega rozdźwięk między sytuacją a własnymi zasobami, które umożliwiają radzenie sobie z czynnikami wywołującymi u niej silne i negatywne emocje.

Wysoki stres wpisany jest w rolę zawodową nauczyciela, gdyż przez cały czas pozostaje w stanie wysokiego pobudzenia nerwowego. Żyje w ciągłym stanie podwyższonej gotowości, bez możliwości wyciszenia się i powrotu do normalności. Zagadnienia związane z pracą zawodową wciąż są obecne w jego myślach, nawet wtedy, gdy spotyka się ze znajomymi, przyrządza obiad czy kładzie się spać.

W pracy jest poddawany psychologicznym, umysłowym i emocjonalnym wyzwaniom radzenia sobie z różnymi obciążeniami oraz trudnymi warunkami pracy natury fizycznej i całym szeregiem problemów związanych z nauczaniem i wychowaniem oraz trudami codzienności. Ponieważ nie jest w stanie odizolować się od czynników stresogennych, przeto powinien nauczyć się skutecznych sposobów radzenia sobie w szczególnie stresogennych sytuacjach pracy pedagogicznej.

Stres nauczycielski stał się przedmiotem zainteresowania wielu badaczy na całym świecie w latach 60. ubiegłego stulecia. W Polsce prac zwartych poświęconych stricte stresowi zawodowemu jest niewiele. Interesujące informacje dotyczące tej problematyki zawierają opracowania H. Sęk. Obszernej analizy zjawiska stresu w zawodzie nauczyciela dokonała M.K. Grzegorzewska. Badania prowadziła w województwie małopolskim i świętokrzyskim, obejmując nimi 235 nauczycieli. Zwróciła uwagę na główne źródła stresu oraz osobowościowe i demograficzne jego uwarunkowania, a także jego następstwa. Niniejsze opracowanie wzbogaca ten problem, zwłaszcza w odniesieniu do tych czynników, które nauczyciele uznali za najbardziej uciążliwe w ich codziennej pracy zawodowej, wywołujące u nich wiele napięć, niepokoju i irytacji. Badaniami objęto 889 nauczycieli, w przeważającej mierze z zachodniej części Polski.

Zasadniczym celem niniejszego opracowania jest ukazanie pracy pedagogicznej z punktu widzenia społecznego jej odbioru przez nauczycieli, z uwzględnieniem płci i stażu pracy zawodowej. Starano się poznać sytuacje najbardziej obciążające w zawodzie nauczyciela, które są źródłem stresu, oraz dostrzegane przez nauczycieli skutki dla ich zdrowia i psychicznego funkcjonowania, a także sposoby ich radzenia sobie ze stresem. Przedmiotem badań uczyniono nie tylko źródła nauczycielskiego stresu, ale także konsekwencje długotrwałego stresu i sposoby radzenia sobie z nim.

Praca składa się z pięciu rozdziałów.

Pierwszy został poświęcony teoretycznemu wprowadzeniu w problematykę stresu. Przedstawiono w nim rozważania na temat stresu w ujęciu różnych uczonych oraz sposoby jego definiowania. Opisano najważniejsze biologiczne, medyczne oraz psychologiczne koncepcje stresu. Ukazano źródła stresu w życiu codziennym i pracy zawodowej.

Rozdział drugi informuje o stresie nauczycielskim, o czynnikach stresogennych i wypaleniu się w zawodzie. Problematyka ta przedstawiona jest na podstawie badań polskich i zagranicznych.

Rozdział trzeci zawiera opis procedury badawczej. Informuje o przedmiocie i celu badań, przedstawia rejestr najważniejszych

problemów badawczych i wykaz zmiennych oraz ich wskaźników. Zaprezentowano w nim metodę badań oraz jej techniki, opisano narzędzia do badania subiektywnej oceny pracy edukacyjnej oraz jej przejawów i skutków, a także wypalenia się zawodowego.

W rozdziale czwartym zamieszczono wyniki badań empirycznych dotyczące odczuć nauczycieli na temat źródeł ich stresu i wypalenia zawodowego. Materiał badawczy pozyskano za pomocą metody sondażu diagnostycznego, którego techniką była ankieta, a narzędziem badań specjalnie skonstruowane kwestionariusze.

W ostatnim rozdziale dokonano podsumowania wyników badań, przedstawiono najważniejsze wnioski wynikające z analizy zebranego materiału, a także zaproponowano zalecenia praktyczne mające na celu przeciwdziałanie stresowi i umożliwiające adaptację do stresogennych sytuacji.

Książka przeznaczona jest dla szerokiego kręgu odbiorców zajmujących się edukacją, przede wszystkim nauczycieli pracujących z młodzieżą na różnych poziomach kształcenia, pracowników oświaty oraz osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela; studentów studiów podyplomowych przygotowania pedagogicznego oraz studentów kierunków pedagogicznych. Zawarte w niej treści mogą przyczynić się do rozbudzania pedagogicznej autorefleksji, samokontroli pedagogicznych działań, usprawniania swoich umiejętności pedagogicznych i wykazywania większej troski o zachowanie zdrowia własnego oraz innych.

Rozdział 1

Teoretyczne wprowadzenie do problematyki stresu

W ostatnich latach obserwuje się wzrost zainteresowania problematyką stresu, gdyż wpływa on na wszystkie obszary działalności człowieka. Jest przyczyną wielu niekorzystnych zmian dokonujących się w jednostce, ujemnie wpływa na stan zdrowia, powoduje liczne dolegliwości fizyczne, zaburza zachowanie, myślenie i sferę emocjonalną. Jest przyczyną zaburzeń życia społecznego oraz obniża zdolność do pracy. Zestresowana jednostka traci radość życia i zapał do pracy. Ekonomiści wyliczają koszty ponoszone z tego tytułu przez pracodawców. Stres zazwyczaj kojarzy się z czymś nieprzyjemnym. Nie ulega wątpliwości, że silny i długo utrzymujący się stan stresu jest szkodliwy, ale okazjonalnie przeżywany może być czymś konstruktywnym, wyzwalać energię i pobudzać do aktywności. Należy dodać, iż reakcja stresowa na ten sam bodziec jest indywidualnie zróżnicowana.

1.1. Wybrane koncepcje stresu

Stres rozpatrywany jest z różnych punktów widzenia. Jego badaniem zajmują się przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych, wśród których wymienia się medycynę pracy, psychologię, biologię i socjologię. Poniżej przedstawimy wybrane koncepcje stresu i sposoby radzenia sobie z nim.

1.1.1. Koncepcje biologiczne

Koncepcje biologiczne dotyczą zasad interakcji organizmu żywego jako całości ze środowiskiem zewnętrznym oraz sposobów przezwyciężania czynników szkodliwych. Autorzy, opisując te koncepcje, odwołują się do koncepcji C. Bernarda (poł. XIX wieku), który stał na stanowisku, że warunkiem utrzymania się organizmu przy życiu jest utrzymanie względnej równowagi środowiska wewnętrznego dzięki procesom fizjologicznym i biochemicznym ustroju. Do koncepcji biologicznych zaliczana jest m.in. koncepcja homeostazy W. Cannona oraz koncepcja H. Selyego.

Koncepcja homeostazy

Początków koncepcji stresu należy doszukiwać się w teorii homeostazy (1939), której twórcą jest amerykański fizjolog W. Cannon (J.F. Terelak, 2008). Cannon wyszedł z założenia, że organizm wyposażony jest w mechanizm regulacyjny, który umożliwia w pewnych granicach utrzymanie go w stanie równowagi przy odpowiedniej kontroli dopływu bodźców środowiskowych. Na przykład pocenie się powoduje dużą utratę ciepła, która prowadzi do obniżenia temperatury ciała. Dzięki odpowiednim mechanizmom kontrolnym (receptory, podwzgórze, układ wegetatywny) naczynia skórne zwężają się, co zapobiega utracie ciepła przez powierzchnię ciała. Jeżeli równowaga zostanie zachowana, organizm dobrze funkcjonuje i jest odporny na choroby. W przypadku zaburzenia mechanizmów utrzymania homeostazy dochodzi do nieprawidłowego funkcjonowania organizmu i różnorodnych chorób.

Rozwinięciem teorii homeostazy jest teoria przystosowania. Zwraca się w niej uwagę na dynamiczny aspekt homeostazy, co oznacza, że równowaga raz osiągnięta nie jest stała. Aby ją utrzymać na określonym poziomie, konieczna jest nieustanna aktywność organizmu.

Koncepcja H. Selyego

Najbardziej rozwiniętą koncepcję stresu przedstawił w 1936 roku kanadyjski fizjolog austriackiego pochodzenia, profesor medycyny H. Selye. Rozpatrywał on stres z punktu widzenia procesów adaptacyjnych organizmu. Wyszedł z założenia, że w każdej chorobie tkwi pewien element przystosowania. Założył, iż działające na organizm czynniki szkodliwe – stresory (np. wysoka temperatura, hałas, infekcje) prowadzą do powstania w nim różnych zmian, które charakteryzują się zdolnością przystosowawczą. Zmiany te odnoszą się do dwóch grup: lokalnych i ogólnych. Selye określił je jako *local adaptation syndrome* (LAS, lokalny zespół adaptacyjny) oraz *general adaptation syndrome* (GAS, ogólny zespół adaptacyjny). Lokalny zespół adaptacyjny obejmuje specyficzne zmiany pojawiające się w miejscu działania stresora, natomiast ogólny zespół adaptacyjny zmiany niespecyficzne, niepowiązane bezpośrednio z działającym szkodliwym bodźcem.

Selye w obrębie ogólnego zespołu adaptacyjnego wyodrębnił trzy stadia: reakcji alarmowej, odporności oraz wyczerpania. To, która faza choroby adaptacyjnej pojawi się po długotrwałej reakcji na stres, może zależeć od wielu czynników, m.in. od wieku, predyspozycji genetycznych, sposobu odżywiania czy diety (J. Heitzman, 2002, s. 17).

W stadium reakcji alarmowej organizm mobilizuje siły obronne. Dla tego stadium charakterystyczne są dwie fazy: szoku i przeciwdziałania szokowi. **Faza szoku** pojawia się w momencie odczucia wpływu czynnika szkodliwego na organizm i ukazania się pierwszych oznak pobudzenia organizmu do obrony (np. spadek ciśnienia krwi lub obniżenie temperatury ciała) lub symptomów uszkodzenia organizmu. **Faza przeciwdziałania szokowi** obejmuje reakcje obronne, którym towarzyszą zmiany fizjologiczne (np. wzrost ciśnienia krwi, podwyższenie temperatury ciała).

W stadium odporności następuje adaptacja organizmu do zaistniałych zmian. Organizm zaczyna tolerować czynniki szkodliwe, działające już przez pewien czas.

Stadium wyczerpania pojawia się wtedy, gdy zagrożenie nie ustępuje lub się powtarza, a czynniki szkodliwe działają intensywnie przez dłuższy czas. Organizm traci wówczas zdolności obronne, a jego zasoby wyczerpują się, co sprawia, że człowiek staje się podatny na zaburzenia i choroby. W tej fazie dochodzi również do patologicznych zmian organizmu (miażdżyca, owrzodzenie żołądka i jelit, nadciśnienie tętnicze itp.). Jednostka w takich sytuacjach nie jest w stanie normalnie funkcjonować, odeprzeć zagrożenia i pokonać przeszkody.

Selye wciąż doskonalił swoją koncepcję, problematyką stresu zajmował się bowiem przez 50 lat. Początkowo wiązał stres z zespołem reakcji fizjologicznych o charakterze przystosowawczym, które pełnią funkcję obronną. W nowszych ujęciach stres określał jako niespecyficzny¹, nietypowy dla danej jednostki stan organizmu wywołany każdym szkodliwym bodźcem (stresorem), np. wtargnięciem chorobotwórczych bakterii, urazem lub negatywnym przeżyciem psychicznym (J. Reykowski, 1966). Stres może być wywołany również przez przeżywane emocje, myśli, wyobrażenia o niepowodzeniach czy krzywdach. Powstaje wtedy, gdy działający na organizm bodziec jest tak silny, że przekracza możliwości adaptacyjne ustroju. Typowe zachowanie polega na mobilizowaniu sił umożliwiających pokonanie przeszkody oraz doprowadzenie organizmu do stanu fizycznej i psychicznej równowagi. Stres przejawia się we wszystkich zaburzeniach organizmu jako rodzaj odpowiedzi mającej na celu obronę organizmu przed działaniem niesprzyjających czynników.

W latach 80. Selye pojęciu stres nadał znaczenie bardziej psychologiczne. Zauważył, że stres dotyka wszystkich na różne sposoby, i odróżnił stres szkodliwy od stresu korzystnego. Do opisu **stresu przeciążenia** czy **stresu deprywacji** prowadzącego do choroby wprowadził pojęcia **dystresu** (*distress*) lub **złego stresu** (*bad stress*), natomiast **stres korzystny** nazwał **dobrym stresem**, **konstruktywnym**, **eustresem** (gr. *eu* – dobry) (J.F. Terelak, 2008, s. 30). Wprowadzając pojęcie **eustresu**, uważał, że pobudzenie wywołane przez stres w małych dawkach może być korzystne dla

organizmu, wyzwalać motywację, subiektywnie poprawiać stan emocjonalny, wyzwalać energię do działania i sprzyjać realizacji wielu życiowych celów.

1.1.2. Koncepcje medyczne

Koncepcje te wiele miejsca poświęcają poszukiwaniu bodźców prowadzących do uszkodzenia organizmu. Ich celem jest wyjaśnianie przyczyn wielu chorób cywilizacyjnych oraz podkreślanie znaczenia terapii i promocji zdrowia. Umożliwiają one także przewidywanie niektórych chorób. Zwolennicy tych koncepcji koncentrują się na poszukiwaniu stresowych zdarzeń życiowych, które mają wpływ na funkcjonowanie człowieka. W literaturze naukowej jest szeroko rozpowszechniona Skala Zdarzeń Życiowych T.H. Holmesa i R.H. Rahe (za: P.G. Zimbardo, 1994; J.F. Terelak, 2001). Zawiera ona opis różnych zdarzeń życia codziennego, którym przypisano odpowiednią wartość punktową wskazującą, jak silny wpływ wywiera dane zdarzenie życiowe na egzystencję człowieka (tabela 1).

Posługując się podanymi wielkościami liczbowymi, można obliczyć własny wskaźnik wielkości stresu. Wyrażony on jest w „jednostkach zmian życiowych” (*life change units, LCU*). Najwyższą rangę (100 punktów) przypisuje się śmierci współmałżonka, a najniższą (11 punktów) drobnym naruszeniom dnia codziennego (tabela 1).

Tabela 1. Skala oceny społecznego przystosowania zawierająca listę zdarzeń życiowych jako czynników stresu

Ranga	Zdarzenie	Liczba punktów
1.	Śmierć współmałżonka	100
2.	Rozwód	73
3.	Separacja	65
4.	Uwięzienie	63
5.	Śmierć bliskiego członka rodziny	63
6.	Choroba lub uraz fizyczny	53
7.	Zawarcie związku małżeńskiego	50
8.	Utrata pracy	47
9.	Pogodzenie się ze współmałżonkiem	45
10.	Przejęcie na emeryturę	45
11.	Pogorszenie stanu zdrowia kogoś bliskiego	44
12.	Zajście w ciążę	40

13.	Trudności w pożyciu płciowym	39
14.	Pojawienie się nowego członka rodziny	39
15.	Przystosowanie się do nowego zajęcia	39
16.	Zmiany w statusie finansowym	38
17.	Śmierć przyjaciela	37
18.	Zmiana pracy	36
19.	Wzrost liczby sprzeczek małżeńskich	36
20.	Zaciągnięcie długu powyżej 100 dolarów	31
21.	Umorzenie kredytu lub hipoteki	30
22.	Zmiany w ilości obowiązków zawodowych	29
23.	Odejście dziecka z domu	29
24.	Trudności ze współżyciem z teściem lub teściową	29
25.	Niezwykłe osiągnięcie osobiste	28
26.	Rozpoczęcie lub przerwanie pracy przez żonę	26
27.	Początek lub zakończenie roku szkolnego	26
28.	Zmiana warunków mieszkaniowych	25
29.	Zmiana osobistych przyzwyczajeń (np. palenie)	25
30.	Trudności w stosunkach z przełożonym	23
31.	Zmiana w rozkładzie godzin pracy	20
32.	Zmiana miejsca zamieszkania	20
33.	Zmiana w trybie pracy szkolnej	20
34.	Zmiana w trybie wypoczyniania	19
35.	Zmiana w sposobie uczestniczenia w życiu religijnym	19
36.	Zmiana w trybie działalności społecznej	18
37.	Kredyt lub obciążona hipoteka poniżej 10 000 dolarów	17
38.	Zmiana godzin zasypiania i wstawania	16
39.	Zmiana w ilości kontaktów rodziny z innymi	15
40.	Zmiana w trybie spożywania posiłków	15
41.	Wakacje	13
42.	Boże Narodzenie	12
43.	Drobne naruszenie prawa	11

Źródło: P.G. Zimbardo, F.L. Ruch (1994, s. 363).

Posługując się tą skalą, należy brać pod uwagę ostatnie półtora roku i zsumować punkty przypisane poszczególnym zdarzeniom, które w tym okresie nastąpiły w naszym życiu².

Zdaniem Holmesa (P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, 1994, s. 363) można przewidywać rozwinięcie się poważnej choroby (w ciągu dwóch lat) u ludzi, którzy uzyskali w sumie ponad trzysta punktów LCU. Holmes i Rahe (za: C.K. Oyster, 2002) na podstawie wyników własnych badań stwierdzili, że spośród osób, które uzyskały 300 punktów, 50% w niedalekiej przyszłości zapadało na zdrowiu. Problemy zdrowotne zaś dotknęły 80% osób, które uzyskały 400 punktów.

Koncepcja kryzysów życiowych G. Caplana

Adaptacyjne możliwości człowieka zostały zawarte w koncepcji kryzysów życiowych G. Caplana. Autor wyszedł z założenia, że osobowość człowieka kształtuje się pod wpływem kryzysu w sposób skokowy. Kryzys określa jako

[...] emocjonalny stan, który zmusza organizm do przeciwstawienia się sytuacji stresowej (stresorom) poprzez mobilizację mechanizmów obronnych (J.F. Terelak, 2008, s. 40).

Caplan dostrzega pozytywną rolę kryzysów w rozwoju osobowości, nie zaś, jak powszechnie się sądzi, dezorganizującą. Nawet bardzo trudne do przezwyciężenia sytuacje kryzysowe (np. śmierć kogoś bliskiego, przewlekła choroba) mogą przybrać formę adaptacji pozytywnej. Stres wywołany kryzysem prowadzi nie tylko do mobilizacji sił obronnych, ale także do poszukiwania nowych jakości życia. Kobieta po utracie osoby wspierającej ją materialnie podejmuje pracę i zaczyna realizować się w nowej roli. Mężczyzna po utracie pracy może stać się bardziej kreatywny i owocnie pracować we własnym biznesie. Istotą kryzysu w ujęciu Caplana jest jego aspekt rozwojowy. Przykładem mogą być różne zdarzenia życiowe związane z naturalnym biegiem życia każdego człowieka: sytuacje edukacyjne, początkowa praca zawodowa, założenie rodziny itp. Kryzysy stają się formą zdobywania nowych doświadczeń i większej dojrzałości psychicznej.

Witaminowa koncepcja P. Warra

W latach 80. ubiegłego wieku P. Warr opracował witaminową koncepcję stresu, która wyjaśnia uwarunkowania dobrostanu psychicznego człowieka (N. Ogińska-Bulik, 2006, s. 29–30). Autor porównywał wpływ niektórych witamin na zdrowie jednostki z oddziaływaniem właściwości pracy. Wysoki poziom witamin A i D wpływa negatywnie na ludzki organizm, a witamin C i E nie wywołuje skutków niekorzystnych. Właściwości pracy są jakby psychologicznymi witaminami pracy. Warr wśród właściwości pracy

wymienia trzy takie, które działają jak witaminy C i E. Są to: dyspozycyjność środków finansowych, fizyczne bezpieczeństwo i wysoki status społeczny. Ich obecność wpływa korzystnie na stan zdrowia psychicznego pracownika, natomiast brak tych „witamin” znacznie go pogarsza; wywołuje niepokój, rodzi niechęć do pracy, prowadzi do depresji i wypalenia zawodowego. Im wyższy poziom tych właściwości, tym lepszy stan zdrowia psychicznego jednostki. Warr wśród właściwości pracy działających jak witaminy A i D wymienia: możliwość sprawowania kontroli, możliwość wykorzystania umiejętności, cele narzucone z zewnątrz, różnorodność zadań i czynności, przejrzystość środowiska, możliwość nawiązywania i utrzymywania kontaktów interpersonalnych. Zarówno ich niedobór, jak i nadmiar wywiera negatywny wpływ na stan zdrowia pracownika, jego psychiczny dobrostan. Model ten pomija różnice indywidualne w osobowości ludzi, albowiem nie u wszystkich wysoki poziom określonego czynnika przyczynia się do psychicznego dobrostanu. Na przykład u osób o słabej potrzebie kontaktów towarzyskich mniej stresujące będzie tworzenie warunków, które nie wymagają nawiązywania zbyt licznych relacji interpersonalnych, natomiast zapewnienie takich możliwości działania osobom o silnej potrzebie takich kontaktów przyczyni się do podniesienia ich dobrostanu psychicznego.

Koncepcja wymagania – kontrola R.A. Karaska

Duży rozgłos pod koniec lat 80. zyskała koncepcja amerykańskiego psychologa R.A. Karaska (N. Chmiel, 2003, s. 185–187), dzięki której można ustalić źródła stresu zawodowego i jego wielkość. Autor przyjmuje, iż głównymi źródłami stresu zawodowego są dwie podstawowe właściwości pracy: psychologiczne wymagania oraz swoboda podejmowania decyzji. Wymagania pracy mogą być wysokie lub niskie, natomiast swoboda podejmowania decyzji mała lub duża. Najsilniejsze reakcje stresowe (np. wyczerpanie lub choroby krążenia) występują u osób, które wykonują pracę odznaczającą się wysokim poziomem wymagań i małą swobodą

podejmowania decyzji. Człowiek w takiej sytuacji zmuszony jest do podporządkowania się określonym wymaganiom. Pracy takiej towarzyszy nadmierne napięcie emocjonalne, ciągły niepokój i depresja. Niskie napięcie emocjonalne stwarza zaś praca, której wymagania są niskie, a swoboda podejmowania decyzji duża.

Stres ma również związek z tym, czy jednostka wykonuje pracę aktywną, czy pasywną. Aktywności sprzyja praca o wysokich wymaganiach i dużej swobodzie podejmowania decyzji. Podnosi ona poziom motywacji, przyczynia się do rozwoju jednostki, uczenia się i wzbogacania jej doświadczeń. Towarzyszące pracy napięcie emocjonalne (dobry stres) sprzyja skuteczności działania. W przypadku pracy pasywnej jednostka jest bierna, nie ma możliwości wykazania się inicjatywą. W takich warunkach dochodzi do ograniczenia umiejętności i rozwoju zdolności, znużenia i zmęczenia oraz nasilenia reakcji stresowych.

W przedstawionej koncepcji stres wiąże się wyłącznie z właściwościami pracy. Nie uwzględnia się różnic indywidualnych, np. cech temperamentalnych, umiejscowienia poczucia kontroli czy osobowości. Są bowiem takie jednostki, jakie chętnie wykonują pracę pasywną, w której nie muszą wykazywać się inicjatywą.

1.1.3. Koncepcje psychologiczne

Do koncepcji psychologicznych zalicza się m.in.: koncepcję frustracji S. Rosenzweiga i J. Dollarda, transakcyjną koncepcję stresu R. Lazarusa i S. Folkman, koncepcję zachowania zasobów S. Hobfolla, koncepcję sytuacji trudnych T. Tomaszewskiego.

Koncepcja frustracji J. Dollarda

Dopóki w psychologii nie operowano jeszcze pojęciem stresu, dopóty ważne miejsce zajmowało pojęcie frustracji. Po raz pierwszy zostało ono użyte przez amerykańskiego psychologa S. Rosenzweiga w 1934 roku, ale ze względu na szeroko zakrojone badania w dziedzinie frustracji najczęściej za klasyków uważa się tu J. Dollarda i jego współpracowników z Uniwersytetu w Yale (1939).

Pojęcia tego używa się zazwyczaj w trzech znaczeniach:

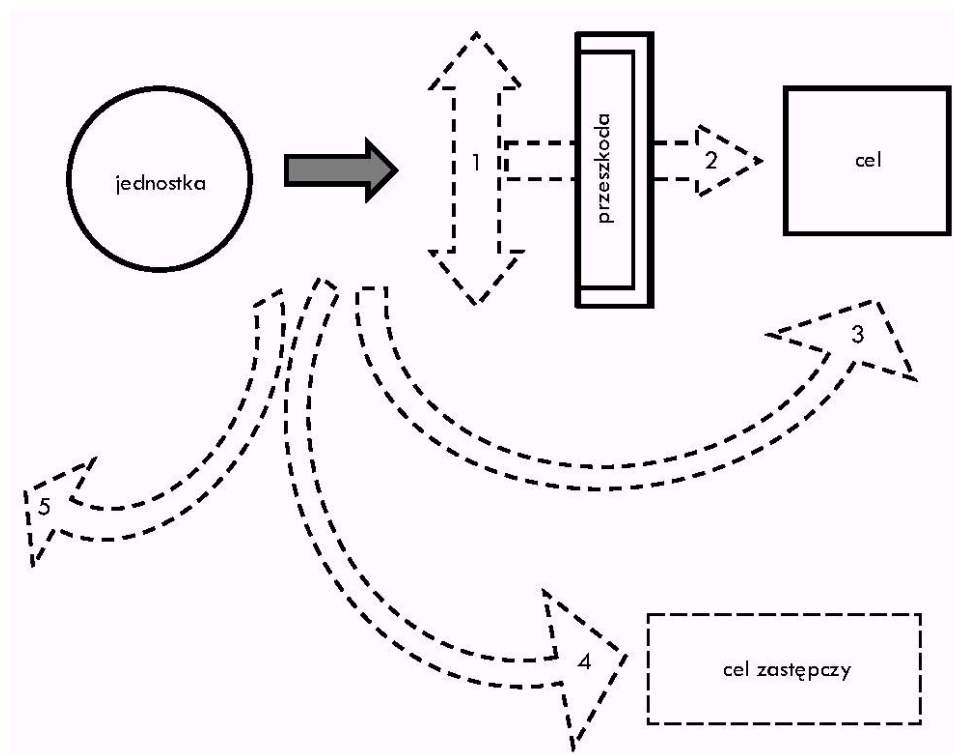
- 1) jako sytuacji frustracyjnej (określona przeszkoda zewnętrzna lub wewnętrzna) bądź też warunków ją wywołujących,
- 2) jako skutek tej sytuacji (frustracji) dla psychicznego funkcjonowania i wówczas utożsamia się ją ze stanem napięcia emocjonalnego, nieprzystosowaniem itp.,
- 3) jako skutek frustracji, którego przejawami są np. gniew, agresja, wycofywanie się.

Można też przyjąć, za Dollardem i jego współpracownikami, że frustracja zachodzi wtedy, gdy przerwany zostaje ciąg zachowań ukierunkowanych na osiągnięcie ważnego dla jednostki celu ze względu na pojawiające się przeszkody (F.J. Terelak, 2001).

Najczęściej utożsamia się ją ze stanem przykrego napięcia psychicznego, spowodowanego niezaspokojeniem potrzeb lub niemożnością osiągnięcia jakiegoś celu ze względu na pojawiające się przeszkody wewnętrzne lub zewnętrzne (rysunek 1). Gdy jednostka na drodze do realizacji zamierzonego celu napotyka przeszkodę nie do przezwyciężenia, wówczas w jej psychice następuje spiętrzenie uczuć i zachwianie równowagi emocjonalnej

utrudniające jej normalne funkcjonowanie. Różni ludzie mogą różnie reagować na sytuacje frustracyjne. Jedni są tak mało odporni, że z powodu błahych przyczyn załamują się, inni nawet w trudnych i niebezpiecznych sytuacjach dają sobie z powodzeniem radę i utrzymują się w stanie równowagi psychicznej. Najwłaściwszą reakcją organizmu na frustrację (rysunek 1) jest próba pokonania przeszkody (2) lub rezygnacja z osiągnięcia celu, jeżeli jednostka uzna przeszkodę za trudną do pokonania (5). W tym przypadku niektórzy starają się w jakiś sposób ominąć przeszkodę (4) lub uciekają się do realizacji celu zastępczego (5).

Rysunek 1. Schemat procesu frustracji



Objaśnienia: linie ciągłe – podstawowe elementy modelu frustracji; linie przerywane – alternatywne sposoby rozwiązywania sytuacji frustracyjnej: 1) rezygnacja submisywna, 2) pokonanie przeszkody, 3) ominięcie przeszkody, 4) szukanie zastępczego celu, 5) ucieczka z sytuacji frustracyjnej.
Źródło: J.F. Terelak (2001, s. 53).

Wyczerpującą klasyfikację źródeł frustracji opisał Rosenzweig (za: A. Frączek, 1964; J.F. Terelak, 2001). Wyróżnił on cztery podstawowe kategorie przyczyn frustracji:

- 1) pasywne zewnętrzne,
- 2) aktywne zewnętrzne,
- 3) pasywne wewnętrzne,
- 4) aktywne wewnętrzne.

Przeszkody pasywne zewnętrzne to takie, które znajdują się w stanie biernym poza człowiekiem. Są to zazwyczaj przeszkody zewnętrzne o charakterze fizycznym, np. awaria samochodu i spóźnienie się na egzamin kwalifikacyjny na uczelnię, choroba ojca uniemożliwiająca studentowi wyjazd do pracy w okresie wakacyjnym za granicę.

Przeszkody aktywne zewnętrzne znajdują się poza człowiekiem, ale aktywnie nań oddziałują. Są to inni ludzie, którzy uniemożliwiają lub ograniczają możliwości jego działania. Tego typu przeszkodą może być szef blokujący awans lub ograniczający inną osobę. Dla przestępcy przeszkodą jest interweniujący policjant, celnik odkrywający ukryty w samochodzie narkotyk itp.

Przeszkody pasywne wewnętrzne to takie, które tkwią w jednostce i stanowią jej stałe właściwości fizyczne (np. wzrost czy budowa fizyczna nieodpowiadająca standardom modelki) bądź stałe braki psychiczne (np. niski poziom inteligencji/wiedzy niezbędnej do studiowania na wymarzonym kierunku studiów).

Natomiast przeszkody aktywne wewnętrzne pojawiają się w sytuacjach wyboru między dwoma lub większą liczbą jednocześnie działających sprzecznych potrzeb. Ta grupa przeszkód w teorii frustracji została wyeksponowana w związku z analizą tzw. konfliktu motywacyjnego, na istnienie którego zwrócił uwagę K. Lewin. Lewin wyodrębnił trzy rodzaje konfliktów motywacyjnych mających wpływ na powstanie frustracji:

- 1) konflikt typu dążenie – dążenie,
- 2) konflikt typu unikanie – unikanie,
- 3) konflikt typu dążenie – unikanie.

Z konfliktem dążenie – dążenie mamy do czynienia wtedy, gdy jednostka dostrzega atrakcyjność dwu celów, ale wybór jednego

z nich eliminuje możliwość osiągnięcia drugiego. Człowiek czuje się jak w pułapce, na rozstaju dróg, z których żadna nie jest dobra. Konflikt ten ilustruje bajka A. Fredry: „Osiołkowi w żłoby dano, w jeden owies, w drugim siano. [...] I to pachnie, i to nęci”. Przed konfliktem tego typu stoi np. licealista, który ma dokonać wyboru między atrakcyjnymi kierunkami studiów, lub dziewczyna przed podjęciem życiowej decyzji co do wyboru partnera małżeńskiego, gdy wielu zabiega o jej rękę. Wiele kobiet zastanawia się nad tym, co ma wybrać: rozwój zawodowy czy macierzyństwo. Obie wartości są ważne, ale wzajemnie się wykluczają.

Konflikt unikanie – unikanie zachodzi wtedy, gdy mamy dokonać wyboru jednego z dwu negatywnych celów. Jest to wybór mniejszego zła. Jednostka znajduje się wówczas między młotem a kowadłem. Przykładem tego konfliktu jest sytuacja, w której musimy pod presją zrobić coś przykrego, gdyż w przeciwnym przypadku zostaniemy ukarani. Bywa często tak, że trzeba dokonać wyboru między uległością wobec szefa a zwolnieniem z pracy.

Konflikt dążenie – unikanie występuje wtedy, gdy określony cel ma dwie różne wartości: negatywną i pozytywną. Z tego typu konfliktem mamy do czynienia najczęściej w sytuacjach społecznych, etycznych. Taki konflikt, o dużej sile, pojawia się np. w przypadku dręczących myśli o aborcji czy też wtedy, kiedy chciałoby się uzyskać jakieś korzyści finansowe w nielegalny sposób, uświadamiając sobie, że takie działanie pozostaje w konflikcie z własnymi normami moralnymi lub może doprowadzić do utraty twarzy.

Między stresem a frustracją zachodzą pewne podobieństwa, ale i różnice. Niektórzy przyjmują, że frustracja to subiektywne przeżycie zawodu czy porażki, natomiast stres to towarzysząca człowiekowi myśl o obciążeniu psychicznym (Z. Ratajczak, 1988, s. 102). Frustrację przeżywamy wtedy, „[...] kiedy pojawia się rozbieżność między naszymi aspiracjami a rzeczywistością” (J. Renaud, 1993, s. 88). Sfrustrowany jest zawodnik, któremu nie udało się osiągnąć zamierzonego rezultatu; rodzina, która wybrała reklamowane, atrakcyjne wczasy, ale na miejscu zetknęła się z sytuacją odbiegającą od oczekiwań; osoba, która oczekiwała na określoną reakcję ze strony przyjaciela, a ten okazał obojętność, egoizm.

Frustrację mogą wywoływać różnorodne właściwości sytuacji, w których jednostka działa:

- 1) nadmierna krytyka ze strony przełożonych lub podwładnych,
- 2) konflikty międzyludzkie, np. ze współpracownikami,
- 3) upomnienie w obecności osób postronnych,
- 4) awarie, np. uszkodzenie samochodu, brak prądu, dopływu gazu, przestoje maszyn,
- 5) wypadki przy pracy,
- 6) brak zaopatrzenia w niezbędne materiały eksploatacyjne,
- 7) niedostatek informacji,
- 8) pośpiech i brak czasu, np. za dużo zadań zleconych jednocześnie (J. Piwowarczyk, 2000).

Frustracja prowadzi do stresu.

Koncepcja transakcyjna R. Lazarusa

Wśród koncepcji psychologicznych największy rozgłos zyskała relacyjna koncepcja stresu, opracowana w latach 80. XX wieku przez R. Lazarusa, profesora Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley. Lazarus uważany jest na świecie za najwybitniejszy autorytet w dziedzinie stresu. Stres zazwyczaj definiowano jako negatywny czynnik zewnętrzny, zdarzenie, bodziec, zespół bodźców, sytuacje, które prowadzą do przeciążenia psychicznego człowieka i negatywnie wpływają na jego stan emocjonalny, czego przejawem są zmiany w jego zachowaniu. Natomiast Lazarus określa stres jako

[...] szczególny rodzaj relacji między człowiekiem a środowiskiem, które człowiek ocenia jako nadwerężające albo przekraczające jego zasoby i zagrażające jego dobremu samopoczuciu (za: J. Heitzman, 2002, s. 37).

Zgodnie z nią w generowaniu stresu nie jest ważny sam bodziec, reakcja czy środowisko, lecz rodzaj transakcji poznawczej. Transakcja między jednostką a otoczeniem dokonuje się na dwóch płaszczyznach: pierwotnej i wtórnej. Pierwotna ocena nosi nazwę oceny poznawczej sytuacji/zdarzenia/bodźca. Polega ona na przypisywaniu przez jednostkę określonej

wartości/znaczenia/ważności pewnym sytuacjom. Jednostka może oceniać je jako mało znaczące albo jako ważne, stanowiące wyzwanie do działania lub jako stresujące, zagrażające jej dobremu samopoczuciu (np. nie mogę pogodzić się z tym, że przesunięto mnie na inne stanowisko, ponieważ znacznie obniżył się mój prestiż społeczny; wcale nie żałuję, że zwolniono mnie z funkcji kierowniczej – trochę mniej zarobię, ale mam więcej czasu dla siebie i rodziny). Stres wystąpi wtedy, gdy jednostka uzna relację zachodzącą między nią a środowiskiem za przekraczającą jej zasoby i zagrażającą jej dobrostanowi.

Ocena wtórna to ocena własnych możliwości radzenia sobie z tą sytuacją/zdarzeniem, czyli ocena własnych zasobów, tj. właściwości indywidualnych. Istotną rolę w ocenie własnych zasobów ma świadomość własnych możliwości, oparta na realnym rozumieniu i obiektywnych przesłankach, zarówno w zakresie planowania działań przystosowawczych, jak i w zakresie reagowania na wszelkiego rodzaju trudności.

Lazarus i Folkman (za: N. Ogińska-Bulik, 2006) uważają, że sposób radzenia sobie ze stresem i przeciwdziałanie negatywnym jego skutkom jest ściśle powiązany z zasobami³.

Niedostrzeganie własnych zasobów, umożliwiających radzenie sobie, może powodować u jednostki trwanie w bezradności i beznadziejności. Z kolei przecenianie posiadanych zasobów (przede wszystkim poczucie kompetencji) może prowadzić do stanu stresu, bowiem podejmowanie wysiłków skierowanych na nierozwiązywalny problem prowadzi często do stanu wyczerpania (N. Ogińska-Bulik, 2006, s. 91).

To, jak człowiek zareaguje na sytuację stresową, zależy od tego, jak ją postrzega, ocenia i interpretuje, a więc czy odbiera ją jako zagrażającą, czy jako możliwą do przezwyciężenia.

To sposób oceny przeżywanej sytuacji decyduje, czy okaże się ona przyczyną stresu – bez względu na to, czy to, co nas spotyka, jest zagrożeniem realnie istniejącym, czy też nie (J. Renaud, 1993, s. 74).

Tak więc na stres w znacznym stopniu wpływa nasza **subiektywna ocena sytuacji**. Stres nie jest czymś istniejącym obiektywnie, lecz

powstaje w naszym umyśle. Ta sama sytuacja może być przez różne jednostki w odmienny sposób odzwierciedlana i interpretowana. Mandat, nawet niezbyt wysoki, dla jednych może być bolesnym wydarzeniem, natomiast inni ludzie o wiele wyższy mandat mogą odbierać jako drobny incydent. Są jednostki, które tę samą sytuację oceniają jako zagrożenie, ale są i takie, dla których stanowi ona wyzwanie. Gdy jeden przyjmuje ją spokojnie, drugi w takim przypadku popada w stan trudny do opanowania:

Rzeczą najbardziej istotną w ocenie stopnia stresu, jaki wywołuje dane zdarzenie, jest to, w jaki sposób jest ono widziane przez jednostkę. Udziałem dwojga ludzi może być to samo wydarzenie, na przykład rozwód, ale sposób jego widzenia może być zupełnie inny. Jedna strona może czuć przygnębienie, podczas gdy druga może przeżywać poczucie wyzwolenia (A. Brich, T. Malim, 1995, s. 134).

U osób wysokoreaktywnych nawet mało znaczące bodźce mogą wywołać stres, natomiast u niskoreaktywnych stresory nawet o dużej sile nie będą wywoływać nadmiernego przeciążenia psychicznego. Praca zespołowa może odpowiadać osobie o dużej potrzebie afiliacji, a stresować taką, która źle się czuje w warunkach ekspozycji społecznej.

Ludzie różnią między sobą również tym, jak oceniają własne zasoby, czyli **jak oceniają swoje możliwości** poradzenia sobie ze stresem, uniknięcia potencjalnego zagrożenia. Im wyżej ktoś ocenia swoje zasoby, tym mniej przeżywa sytuacji stresowych. Jeśli pracownik ocenia stojące przed nim wyzwania jako przerastające jego możliwości, to żyje w nieustannym stresie. Student niepewny swojej wiedzy i nisko oceniający swoje zdolności będzie bardziej zestresowany niż dobrze przygotowany do egzaminu.

Nieraz moglibyśmy uniknąć stresu, gdybyśmy na sytuację spojrzeli z innego punktu widzenia lub też uruchomili pozytywne myślenie. Sposób spostrzegania i interpretowania sytuacji oraz możliwości pokonania stresu zależą w znacznym stopniu od ukształtowanych w przeszłości poglądów i nastawień, czyli wytworzonych schematów zachowań specyficznych dla danej

osobowości. Sposobów reagowania na stres uczymy się często w środowisku rodzinnym w wyniku identyfikacji.

Stres w ujęciu transakcyjnym ma charakter dynamiczny; może zmieniać się w czasie, jednostka bowiem w wyniku doświadczeń może inaczej postrzegać otoczenie lub dobierać inne środki radzenia sobie ze stresem. W tej koncepcji nacisk położony jest na jednostkę, jej punkt widzenia świata i samą siebie, czyli na ocenę poznawczą zdarzenia.

Stres w ujęciu Lazarusa (za: T. Marek, 2000, s. 36) jest procesem, w którym można wyróżnić cztery zasadnicze elementy składowe:

- 1) występowanie czynnika stresogennego, którym może być zarówno czynnik zewnętrzny, jak i wewnętrzny;
- 2) proces oceny działającego czynnika, którego efektem jest zakwalifikowanie go jako zagrażającego, szkodliwego, neutralnego bądź przyjaznego dla osoby/organizmu;
- 3) reakcja stresowa, określana czasem jako strein;
- 4) proces zmagania się ze stresem (gdy działający czynnik zostanie oceniony jako stresogeny).

Koncepcja zachowania zasobów S. Hobfolla

Do nurtu relacyjnego zalicza się również koncepcję zachowania zasobów wybitnego przedstawiciela amerykańskiej psychologii zdrowia, profesora Uniwersytetu Stanowego w Kent, S. Hobfolla. Autor przeciwstawia się podejściu indywidualistycznemu, skoncentrowanemu na jednostce, które prezentują Lazarus i Folkman. Nie wyklucza udziału jednostki w powstawaniu stresu, lecz znacznie poszerza koncepcję Lazarusa, postulując podejście kolektywistyczne. Hobfoll (2006) zjawisko stresu i sposoby jego opanowywania odnosi także do rodziny, grupy społecznej i szerszej społeczności. Według niego stres jest wewnętrznym stanem jednostki uwarunkowanym percepcją różnych okoliczności. Zgodnie z koncepcją zachowania zasobów podstawowym celem człowieka jest dążenie do uzyskania, zachowania i ochrony cenionych

obiektów, które nazywa zasobami. Najbardziej dotkliwym źródłem stresu jest utrata zasobów, do których Hobfoll zalicza:

- 1) zasoby osobiste, czyli to, co jest wartością jednostki: jej umiejętności (kompetencje zawodowe, społeczne) i osobowość (temperament, samoocena, optymizm, nadzieja, skuteczność);
- 2) zasoby materialne, a więc wszystkie te dobra, które wyznaczają status społeczno-ekonomiczny człowieka (dom, samochód, posiadanie własnej firmy, oszczędności);
- 3) zasoby stanu, czyli warunki i okoliczności wysoce pożądane i cenione przez jednostkę (zdrowie, stała praca, świadczenia socjalne, udane małżeństwo, emerytura);
- 4) zasoby energetyczne jako wartość pochodna od innych zasobów i niezbędna do ich wzbogacenia (wiedza, pieniądze, czas).

W teorii zachowania zasobów zwraca się uwagę na różnice indywidualne w zakresie wykorzystania zasobów. Ludzie różnią się też między sobą stopniem i zakresem posiadania zasobów. Wszystko to sprawia, że istnieją różnice między ludźmi w radzeniu sobie ze stresem. Źródłem stresu jest zagrażające lub rzeczywiste zakłócenie w wymianie zasobów między jednostką a otoczeniem. Zaletą tej koncepcji jest to, że utrata jednych zasobów nie musi prowadzić do stresu, gdyż można je kompensować innymi zasobami (J.F. Terelak, 2008, s. 68). Słabszą jej stroną może być weryfikacja empiryczna ze względu dużą liczbę różnorodnych czynników składających się na zasoby konkretnego człowieka.

Koncepcja sytuacji trudnych T. Tomaszewskiego

T. Tomaszewski (1966) zamiast pojęć stresu czy frustracji, które były rozpowszechnione w literaturze zachodniej, wprowadza pojęcie bardziej komunikatywne, zaczerpnięte z życia: pojęcie **sytuacji trudnej**, które nadto kojarzy się raczej z czynnikami zewnętrznymi. Sytuacje trudne to wszystkie zdarzenia zewnętrzne (zadania, warunki) naruszające wewnętrzny system regulacyjny jednostki, którego konsekwencją są zmiany w zachowaniu jednostki. Zdaniem Tomaszewskiego sytuację trudną tworzą trzy elementy: zadania,

czynności i warunki, w jakich one przebiegają. Istnieje ścisła współzależność między nimi. Z sytuacją trudną mamy do czynienia wtedy, kiedy

[...] naruszona zostaje równowaga między poszczególnymi elementami, tj. między zadaniem czynnościami oraz warunkami (zewnętrznymi i wewnętrznymi podmiotu) (J. Strelau, 1975, s. 384).

Jest ona ujmowana również w relacji do subiektywnych cech i możliwości jednostki (M. Tyszkowa, 1972, s. 22). Te same bowiem sytuacje u jednych mogą obciążać system psychicznej regulacji, wywoływać podniecenie emocjonalne, zmęczenie, osłabienie siły dążeń i zaburzać przebieg czynności, u innych zaś w analogicznych sytuacjach bezpieczeństwo wewnętrzne nie zostaje naruszone, a jednostka nie ocenia ich jako przeciążających lub zagrażających jej osobowości. Dla ucznia mało zdolnego lub o niskiej motywacji wymagania stawiane przez nauczyciela lub treści zawarte w podręczniku będą stanowić ogromne przeciążenie, natomiast dla ucznia zdolnego nie będą źródłem negatywnych emocji. M. Tyszkowa podkreśla, że zagrożeniem dla jednostki mogą być

[...] spostrzegane również sygnały porażki lub niepowodzenia, zwłaszcza wówczas, gdy jednostka przywiązuje dużą wagę do skuteczności swego działania, traktując ją jako sprawdzian swoich możliwości lub warunk potwierdzenia dodatniej samooceny, a więc gdy w realizację celu dążenia osobowość jednostki jest silnie zaangażowana (1972, s. 25).

Z sytuacjami trudnymi ściśle powiązane są emocje. Nie są one jednak bezpośrednim następstwem trudności, lecz wynikiem przekonania o trudnościach. Jeżeli jednostka zmieni sposób myślenia o trudnościach, to łatwiej jej będzie efektywnie działać w otaczającej rzeczywistości.

Źródłem stresu mogą być opisane przez Tomaszewskiego cztery typy sytuacji trudnych: zakłócenia, zagrożenia, przeciążenia, deprivacje (rysunek 2).

Zakłócenia to takie sytuacje, w których człowiek jest zmuszony do zwiększonego wysiłku na skutek pojawiających się utrudnień, np. braków przedmiotowych (materiałów, odpowiednich narzędzi) czy

podmiotowych (ograniczeń związanych z jednostką: słaby wzrok, zaburzenia lokomocji itp.), wpływu innych osób (naciski, wymuszanie decyzji). Wymienia się wiele czynników zakłócających (utrudniających) normalne funkcjonowanie jednostki i będących źródłem stresu:

- 1) czynniki związane z naturalnym środowiskiem życia (np. klimat, krajobraz, przyroda) bądź ze środowiskiem pracy (hałas, wibracje, warunki sanitarno-higieniczne, ergonomia narzędzi pracy);
- 2) zasoby własne, np. poziom przygotowania człowieka do wykonywania określonej pracy (wykształcenie, wykształcenie), praca nieodpowiednia do właściwości psychologicznych i generująca stres;
- 3) czynniki konstytucjonalno-osobowościowe związane z fizjologicznym podłożem zdolności wysiłkowej (sprawność serca, wydolność układu oddechowego) i z określoną strukturą osobowości (cechy intelektu, struktura potrzeb, charakter motywacji itp.) (J.F. Terelak, 2001, s. 186).

Zagrożenia są źródłem stresu, gdyż wiąże się z nimi zwiększone prawdopodobieństwo utraty czegoś wartościowego (utrata życia, strat materialnych czy moralnych), naruszenia godności osobistej czy godności osób nam bliskich, brak osiągnięć w pracy zawodowej, brak uznania w swoim środowisku pracy, brak wsparcia społecznego w pracy. Do stresu prowadzą zagrożenia społeczne wynikające z pełnienia ról, konieczności rywalizacji i poddawania się ocenie ze strony innych.

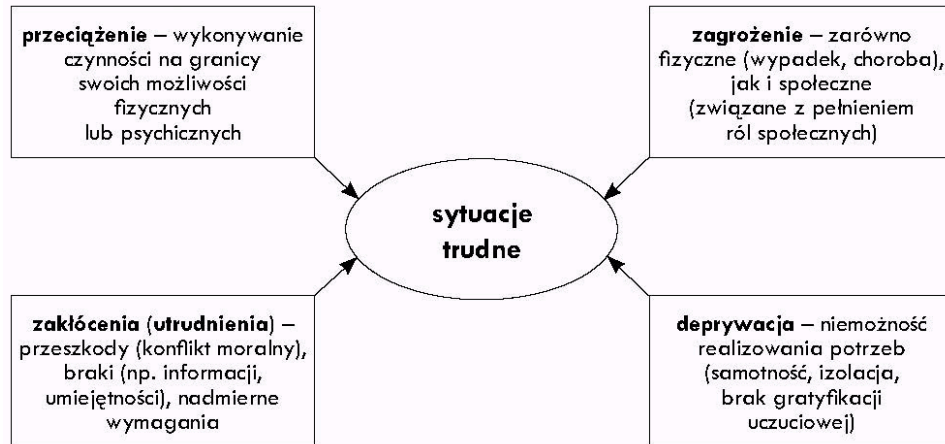
Przeciążenie (nazywane też obciążeniem) jest sytuacją trudną, gdyż wiąże się z wykonywaniem określonych czynności na granicy możliwości fizycznych lub psychicznych jednostki. Mamy z nim do czynienia wtedy, kiedy dochodzi do niezgodności między wymaganiami roli zawodowej a możliwościami osobistymi jednostki. Formą przeciążenia jest też **dyskomfort**, czyli sytuacja, gdy człowiek zmuszony jest do pracy w przykrych warunkach (J.F. Terelak, 2001). Źródłem przeciążenia może być monotonia, nadmiar czynności lub ich brak bądź też niedostosowanie czynności do kompetencji. Szczególnie szkodliwe jest przeciążenie długotrwałe,

gdyż prowadzi do zaburzeń psychosomatycznych. Obciążające dla jednostki są kumulujące się stresory dnia codziennego, powtarzające się niepowodzenia i poczucie bezsilności.

Deprywacja jest źródłem stresu, albowiem wiąże się z nią ograniczenie dopływu bodźców (ograniczenie stymulacji zewnętrznej, brak pomocy, do której jednostka była przyzwyczajona) lub raptowna zmiana znaczenia bodźca (informacji, przyzwyczajień, zaspokajania potrzeb). Deprywacją jest izolacja socjalna, a więc separacja od środowiska, do którego jednostka przywykła (np. zamieszkanie z dala od rodziców), od normalnych źródeł informacji i komunikacji interpersonalnej. Sytuacją deprywacji jest osamotnienie (np. grup etnicznych na emigracji spowodowane odmiennością języka i kultury, osób z dysfunkcjami wzroku, słuchu, ruchu, ludzi w podeszłym wieku na skutek izolacji od rodziny czy ograniczenia zadań), odizolowanie czasowe lub stałe od naturalnego środowiska (pobyć w domu dziecka, domu spokojnej starości czy szpitalu, na skutek unieruchomienia przez respirator czy po operacji, zerwanie więzi z rodziną bądź dotychczasowym kręgiem kulturalno-obyczajowym).

Do tej grupy sytuacji można zaliczyć także przymus, ponieważ ogranicza lub hamuje nasze działanie i zmusza do postępowania wbrew naszej woli (J. Renaud, 1993), np. wykonywanie pracy z konieczności.

Rysunek 2. Sytuacje trudne jako źródła stresu



Źródło: opracowanie własne na podstawie koncepcji sytuacji trudnych T. Tomaszewskiego (1966).

Niekiedy te trzy pojęcia: stres, frustracja, sytuacja trudna używane są zamiennie (J. Strelau, 1975). Czyni się to głównie wtedy, gdy akcentuje się występowanie czynnika stresogenego.

1.2. Definicje stresu

Z analizy koncepcji stresu wynika, że pojęcie stresu używane jest najczęściej w trzech znaczeniach.

1. **Stres jako bodziec** lub sytuacje mające naturalną skłonność do wywoływania napięcia i silnych emocji. Są to czynniki zewnętrzne, wydarzenia o charakterze negatywnym/szkodliwym, które utrudniają lub uniemożliwiają człowiekowi normalne funkcjonowanie, zaspokojenie potrzeb i wykonanie zamierzonych zadań lub prowadzą do obniżenia poczucia własnej wartości. Typowymi czynnikami tego rodzaju są wypadki losowe (śmierć bliskiej osoby, poważna choroba, ciężki egzamin), zaskoczenie, zawód, nadmierne wymagania, negatywne oceny, kompromitacja. Stres w tym ujęciu nie zależy od człowieka, lecz od siły bodźca. Im silniejszy jest bodziec, tym silniejszy jest stres. Jest to tzw. bodźcowa teoria stresu. Stres w tym znaczeniu jest równoznaczny z pojęciami stresora, sytuacji stresowej/frustracyjnej – lub sytuacji trudnej, w odróżnieniu od **stanu stresu**. Tomaszewski definiuje stres jako sytuację trudną, w której naruszona została równowaga podstawowych elementów ją tworzących, a więc zadań, czynności, warunków i cech podmiotu. Według I.L. Janis stres to taka zmiana w otoczeniu, jaka u przeciętnego człowieka wywołuje wysoki stan napięcia emocjonalnego i utrudnia mu normalne funkcjonowanie (za: J.F. Terelak, 2001, s. 66). J. Reykowski przyjmuje, że stres to „[...] klasa czynników zakłócających tok czynności, zagrażających osobnikowi względnie uniemożliwiających mu zaspokojenie potrzeb” (1966, s. 209).

2. **Stres jako sposób zachowania** się człowieka w przypadku różnorodnych zakłóceń pochodzących ze świata zewnętrznego, czyli reakcja stresowa organizmu na działanie takich stresorów (bodźców, sytuacji), które nadmiernie obciążają system regulacji psychicznej i wywołują stan wewnętrznego napięcia. Mogą to być następujące reakcje:

- emocjonalne (lęk, niepokój, rozdrażnienie, nerwowość, agresja, obawa, depresja),
- motywacyjne (osłabienie siły dążeń, brak wiary w siebie, utrata zainteresowań i zdolności przeżywania przyjemnych stanów emocjonalnych),
- poznawcze (obniżenie sprawności procesów poznawczych: wyobraźni, koncentracji uwagi, luki w pamięci, zapominanie, natłok myśli, trudności w zakresie procesów decyzyjnych itp.),
- behawioralne (trudności w mówieniu, chaotyczne, nierytmiczne mówienie, jękanie, ściszony lub wysoki i nerwowy głos, zgrzytanie zębami, tiki nerwowe, drżenie rąk i palców, impulsywność działania, zwiększona podatność na używki, nadpobudliwość ruchowa, konfliktowość itp.),
- fizjologiczne (ból brzucha, kruczenie jelit, niestrawność, biegunka, suchość w ustach, odczucie duszności, dławienie w gardle, brak powietrza, zaburzenia snu – trudności w zasypianiu o zwykłej porze lub budzenie się w nocy, przyspieszone tętno, wzrost ciśnienia tętniczego, zwężenie naczyń krwionośnych itp.).

Tak opisywany stres zbliżony jest do ujęcia potocznego, medycznego, gdyż podstawą informacji o stresie jest stan organizmu i jego reakcje na stresor. Stres rozumiany jest tu jako stan napięcia emocjonalnego, lęk i związane z nim zmiany w sprawności i kierunku działania, powstały na skutek rozmaitych czynników, np. zagrożenia bezpieczeństwa, konfliktów, presji czasu, bodźców bolesnych. Również wielu psychologów przyjmuje, że

[...] stres jest reakcją organizmu na tzw. sytuację stresową, czyli na działanie takich czynników (stresorów), które wywołują nadmierne obciążenie systemu samoregulacji psychicznej i wzbudzają stan napięcia emocjonalnego (P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, 1994, s. 361).

J. Strelau (1996, s. 92) pojęcie stresu odnosi do stanu, dla którego charakterystyczne są silne emocje negatywne, takie jak strach, lęk, złość, wrogość, a także inne stany emocjonalne wywołujące dystres oraz sprzężone z nimi zmiany fizjologiczne

i biochemiczne, ewidentnie przekraczające normalny poziom pobudzenia.

3. Stres jako relacja między czynnikami zewnętrznymi a właściwościami człowieka. Współcześnie powszechnie akceptowany jest pogląd Lazarusa i Folkman, że w definiowaniu stresu należy brać pod uwagę zarówno czynniki zewnętrzne, jak i wewnętrzne, ale nie można pominąć czynników pośredniczących związanych z samym człowiekiem, tj. postrzeganiem określonej sytuacji przez daną jednostkę. Stres traktowany jest jako relacja (interakcja) między czynnikami zewnętrznymi a właściwościami człowieka. Takie stanowisko podziela również Strelau (1996), który traktuje stan stresu jako wynik interakcji między wymaganiami a możliwościami, zarówno rzeczywistymi, jak i spostrzeganymi. Strelau nawiązuje do klasycznych definicji stresu i łączy je z podejściem relacyjnym, które jest najbardziej rozpowszechnione we współczesnej literaturze psychologicznej i nosi nazwę relacyjnej lub transakcyjnej koncepcji stresu.

Niniejszy przegląd teorii stresu nie wyczerpuje w pełni problematyki przedstawionej w literaturze przedmiotu. Widać jednak z niego, jak złożone jest to zagadnienie. Wspólną myślą zawartą w przedstawionych koncepcjach jest to, że stres ma związek ze zdarzeniami tkwiącymi w środowisku, ale wielkość stresu zależy od właściwości jednostki i postrzegania przez nią sytuacji. Ponadto człowiek w zetknięciu z sytuacjami przeciążającymi system psychicznej regulacji uczy się wpływać na sytuacje i przewyżczać stres.

1.3. Źródła stresu

Z przeglądu przedstawionych koncepcji wynika, że stres opisywany jest z różnych punktów widzenia. Większość badaczy zakłada, że w jego powstawaniu biorą udział czynniki sytuacyjne oraz czynniki obiektywne, jakimi są specyficzne wydarzenia życiowe o różnej sile, dramatyczne wydarzenia o rozmiarach katastrof obejmujące grupy i jednostki, utrata bliskiej osoby, stan zdrowia, pozbawienie człowieka pracy, wolności lub środków do życia, zmiana przyzwyczajzeń, powtarzające się niepowodzenia, przymus itp. Przykładem jest przytoczona wcześniej lista ważnych wydarzeń życiowych Holmesa i Rahe lub opisane sytuacje trudne. Przy takim rozumieniu stresu należałoby przyjąć założenie, że wszyscy ludzie reagują na te same sytuacje i wydarzenia w podobny sposób. Nie uwzględnia się różnic indywidualnych w sposobie przeżywania takich samych zdarzeń oraz różnic wynikających z różnego kontekstu sytuacyjnego, w jakim jednostka się znalazła (rozwód dla jednych może być stresem, a innych eustresem).

Badacze (np. Lazarus) zwracają uwagę, że najbardziej szkodliwe dla zdrowia są nie tylko przełomowe wydarzenia życiowe (np. śmierć współmałżonka, rozwód, separacja, kara więzienia, śmierć kogoś z rodziny, zawarcie związku małżeńskiego, utrata pracy), ale także powtarzające się utrudnienia życiowe, przewlekłe myśli, dzień w dzień nawracające, mniej lub bardziej znaczące prowokacje, złośliwe przytyki, sytuacje konfliktowe, wykonywane z konieczności codzienne prace w gospodarstwie domowym, których się nie lubi (np. codzienne przygotowywanie posiłków). Jednostka przeżywa wówczas stały niepokój wewnętrzny i nie może się odeń uwolnić. Jest wciąż spięta, a jej podświadomość nieustannie wytwarza myśli i przeróżne obrazy, co pogłębia stan ogólnego napięcia. Powstaje wtedy błędne koło, z którego trudno wyjść. Badacze wskazują także na otoczenie społeczne jako ważne źródło informacji, a tym samym źródło stresu.

A. Antonovsky (za: J.F. Terelak, 2008) wyróżnia stresory chroniczne, ważne wydarzenia życiowe i dokuczliwe kłopoty codzienne. Z chronicznym stresem mamy do czynienia wtedy, gdy jednostka permanentnie doświadcza brak jakiegoś zasobu, co pociąga za sobą zmniejszenie odporności na stres.

Źródłem stresu są również takie sytuacje, które mają zabarwienie dodatnie (ślub, wyjazd na wakacje, przygotowanie uroczystości rodzinnej, urządzenie świąt Bożego Narodzenia itp.). One również wprowadzają ludzi w stan stresu, albowiem wiążą się z określonymi wyzwaniami.

Badacze poza obiektywnymi źródłami stresu i różnymi czynnikami sytuacyjnymi wyróżniają subiektywne źródła stresu, a więc zlokalizowane w samej jednostce, przejawiające się w sposobie interpretacji rzeczywistości i zdarzeń w niej zachodzących. Zdaniem Lazarusa stres pojawi się wtedy, gdy jednostka wytworzy sobie przeświadczenie, że nie poradzi sobie z daną sytuacją, że nie ma wystarczających środków umożliwiających jej obronę przed zagrożeniem i nie będzie w stanie przezwyciężyć trudności.

Sytuacje powodujące stres są tak różnorodne, jak różny jest sposób percypowania sytuacji przez poszczególnych ludzi. Mogą nimi być zarówno zawód miłosny, jak i spełniona nadzieja posiadania własnego dziecka, tocząca się sprawa rozwodowa i zawarty szczęśliwie związek małżeński, zguba większej sumy pieniędzy i wygrana takiej samej sumy na loterii. Źródłem stresu są także przeobrażenia w dziedzinie cywilizacji. Coraz więcej ludzi dojeżdża do pracy własnym samochodem, a nasilenie ruchu ulicznego jest zwykle źródłem ogólnego zdenerwowania osoby prowadzącej pojazd. Pracownik niejednokrotnie przystępuje do wykonywania pracy zawodowej w stanie stresu oraz z byle powodu okazuje gniew i irytację.

Źródłem stresu mogą być przeżycia związane z oczekiwaniem sytuacji, która jeszcze nie miała miejsca lub wcale się nie wydarzy, bądź też nurtujące jednostkę wyobrażenia zdarzeń.

Na podstawie powyższych rozważań oraz docierających codziennie informacji ze środków masowego przekazu można mówić o tzw. stresorach życia, rozumianych jako cały splot wydarzeń

w obrębie rodziny, które mają związek z podejmowaniem wielu wysiłków adaptacyjnych i tym samym prowadzą do dezorganizacji życia rodzinnego. Stresorami tymi są:

- 1) wrogość lub konflikty w rodzinie – nieporozumienia z partnerem, rozwód, separacja, kryzys małżeński, niespełnione oczekiwania dotyczące zachowania dziecka i jego osiągnięć szkolnych;
- 2) brak opieki zdrowotnej, długie oczekiwanie na wizytę u specjalisty, odmowa dofinansowania leczenia;
- 3) śmierć, poważne i długotrwałe choroby w rodzinie, opieka nad dzieckiem szczególnej troski;
- 4) choroba lub kalectwo rodzica/dziecka i związane z tym różne ograniczenia;
- 5) lęk o przyszłość własną i rodziny;
- 6) przepowiednie i wróżby, np. końca świata, kataklizmów, zagrożenia życia;
- 7) trudności finansowe – długi, spadek dochodów, niemożność spłacenia zaciągniętej pożyczki, niemożność zapewnienia rodzinie zdrowego odżywiania, brak pieniędzy na opiekę nad dzieckiem;
- 8) poważne zdarzenia z zakresu patologii społecznej w rodzinie – alkoholizm, bójkі rodzinne, skazania;
- 9) zagrożenia osobistego rozwoju i bezpieczeństwa oraz członków rodziny – uprowadzenia dzieci, zabójstwa, pedofilia;
- 10) zmiany w strukturze najbliższej rodziny – małżeństwo, powiększenie się rodziny, wprowadzenie się kogoś bliskiego, pojednanie, adopcja;
- 11) kłopoty z ciążą i naturalne ograniczenia związane z posiadaniem dziecka – nieakceptowana ciąża, poronienie, zagrożenie lub przerwanie ciąży, odraczenie ciąży;
- 12) problemy związane z pracą – brak pracy, nowa praca, praca na umowę;
- 13) problemy mieszkaniowe – brak mieszkania lub mała jego powierzchnia (zbyt duże zagęszczenie), niedostosowanie do potrzeb mieszkańców (np. brak podjazdu), spory sąsiedzkie;
- 14) straty finansowe jako skutek wywartego wpływu i uległości przez różnego rodzaju oszustów i naciągaczy;

15) pozbawienie lub ograniczenie kontaktów z ludźmi.

1.4. Czy Polacy są zestresowani?

Rozrastający się stres wywołuje negatywne skutki zarówno w indywidualnym, jak i społecznym funkcjonowaniu człowieka; obniża także efekty pracy. W związku z tym od wielu lat na całym świecie, także w Polsce, prowadzi się wiele badań nad zjawiskiem stresu i jego skutkami oraz sposobami łagodzenia.

Z badań firmy Extendet DISC⁴, prowadzonych od piętnastu lat w wielu krajach świata, a od sześciu lat także w Polsce, wynika, że Polacy aktywni zawodowo znaleźli się w grupie o najwyższym poziomie stresogenności. Wskaźniki poziomu stresu uzyskane na podstawie badań kwestionariuszowych tysięcy osób w różnych krajach pokazują, że w Polsce wskaźnik ten w latach 2006–2007 wynosił 2,18 i jest dużo wyższy niż mieszkańców Niemiec (1,53–1,60), Hiszpanii (1,40–1,41) czy Stanów Zjednoczonych (1,48–1,50), a najbardziej zbliżony jest do wskaźnika mieszkańców Korei Południowej (1,98–2,05). Stres w najwyższym stopniu dotyka stanowiska menedżerskie. Przyczyn tego stanu upatruje się głównie w nadmiarze obowiązków w pracy, pośpiechu i obawie przed utratą pracy.

Inne badania⁵, którymi objęto 1012 osób, wskazują, że 70% Polaków żyje w ciągłym stresie i nie wie, jak sobie z nim poradzić. Przyczynami stresu są: pośpiech, nadmiar obowiązków, problemy rodzinne, lęk o pracę, niespłacone kredyty. Częściej stres odczuwają kobiety (75%) niż mężczyźni (65%) i mieszkanki dużych miast. Kobiety stresuje nadmiar codziennych zadań, odpowiedzialna praca, obowiązki domowe i brak czasu. Przyczyny stresu są zróżnicowane w zależności od płci, wieku, środowiska i regionu zamieszkania. Osoby młode (do 29 roku życia) stresuje niepewność swojej przyszłości, egzaminy, problemy w szkole oraz konflikty ze znajomymi.

Stres najczęściej dotyka osoby po 30 roku życia (73%). One też częściej niż młodsze odczuwają stres codziennie lub prawie codziennie. Najczęstszą przyczyną stresu jest zła sytuacja

finansowa, choroba własna lub członków rodziny, konflikty z dziećmi. Pracę jako źródło stresu wymienia 17% badanych.

Najbardziej zestresowani są mieszkańcy południowej części Polski (83%), środkowo-wschodniej (80%) oraz południowo-zachodniej, a najmniej mieszkańcy regionu stołecznego (46%).

Odpowiadając na pytanie o najczęstsze objawy stresu, respondenci wymieniali: ogólne rozdrażnienie, podenerwowanie, nadpobudliwość i nerwowość (33%), bóle głowy (22%), uczucie lęku, niepokoju i zagrożenia (17%).

Zdaniem badanych najskuteczniejszym sposobem walki ze stresem jest odwracanie uwagi od źródła stresu przez zajęcie się czymś innym (21%) i relaks w postaci spaceru (18%); 22% sięga po używki. Zestresowane osoby odzyskują równowagę psychiczną, słuchając muzyki oraz uprawiając sport. Sprawdzonym przez kobiety antidotum okazały się: spacer, robienie sobie jakiejs malej przyjemności, stosowanie środków uspokajających, rozmowy z przyjaciółmi. Mężczyźni przezwyciężają stres przez uprawianie sportu bądź sięganie po alkohol.

1.5. Stres w środowisku pracy

Stres jest nieodłączną częścią życia człowieka w sytuacjach pracy. Stres przeżywany w miejscu pracy nazywany jest stresem zawodowym, stresem roli zawodowej lub stresem organizacyjnym. Przez stres zawodowy rozumie się stan psychiczny pracownika i towarzyszące mu różnorodne zachowania wynikające z doświadczanej niezgodności między zasobami osobowościowymi a warunkami i wymaganiami środowiska pracy.

Zwolennicy podejścia bodźcowego koncentrowali się na stresujących oddziaływaniach właściwości pracy i wyodrębnili cztery główne kategorie stresorów z nią związanych: treść pracy, warunki pracy, warunki zatrudnienia i relacje społeczne w pracy (N. Chmiel, 2002, s. 173).

Na treść pracy składają się przeciążenie lub niedociążenie pracą, praca złożona, monotonna, powtarzalna, niebezpieczna, zbyt odpowiedzialna i wymagająca pośpiechu.

Warunki pracy o charakterze stresogennym to: hałas, zapylenie, wibracje, złe oświetlenie, klimat, zbyt wysoka lub niska temperatura, nadmierne zatłoczenie (brak przestrzeni), pozycja, w której wykonuje się pracę, praca wymagająca dużego wysiłku fizycznego, zagrażająca, praca na wysokości, warunki higieniczno-sanitarne, brak środków ochronnych.

Stresorami związanymi z warunkami zatrudnienia są np.: praca zmianowa, niska płaca, niewielkie szanse na rozwój kariery, brak stałej umowy o pracę, niepewność zatrudnienia, duża odpowiedzialność materialna i za ludzi.

Ze społecznymi warunkami pracy wiążą się takie stresory, jak: relacje społeczne, system wzmocnień, system wynagrodzeń, złe przywództwo, małe wsparcie społeczne, niewielki udział w podejmowaniu decyzji, ograniczanie swobody, brak możliwości awansu i rozwoju zawodowego, dyskryminacja (tabela 2).

Tabela 2. Kategorie stresorów związanych z pracą zawodową

Kategoria	Stresor
Treść pracy	przeciążenie, niedociążenie pracą złożona praca monotonna praca zbyt duża odpowiedzialność niebezpieczna praca praca wymagająca pośpiechu sprzeczne, niejednoznaczne wymagania
Warunki pracy	toksyczne substancje złe warunki (hałas, wibracje, oświetlenie, promieniowanie, temperatura) pozycja, w której wykonuje się pracę zagrożające sytuacje brak higieny brak środków ochronnych
Warunki zatrudnienia	praca zmianowa niska płaca niewielkie szanse na rozwój kariery brak stałej umowy o pracę niepewność zatrudnienia
Relacje społeczne w pracy	złe przywództwo małe wsparcie społeczne niewielki udział w podejmowaniu decyzji ograniczenie swobód brak możliwości awansu i rozwoju zawodowego dyskryminacja

Źródło: N. Chmiel (2003, s. 173).

W organizacji powodem stresu może być wiele właściwości środowiska pracy. Państwowa Inspekcja Pracy zakwalifikowała je do siedmiu grup: przeciążenie ilościowe pracą, przeciążenie jakościowe, niedociążenie jakościowe pracą, niejasność pełnionej roli, konflikt roli zawodowej, brak wsparcia ze strony współpracowników i/lub przełożonych, fizyczne warunki pracy⁶.

D.P. Schultz i S.E. Schultz zwracają uwagę na takie warunki, jak przeciążenie i niedociążenie pracą, zmiany wprowadzane do organizacji, konflikt ról oraz niejednoznaczność ról.

Z **przeciążeniem pracą** mamy do czynienia zazwyczaj wtedy, gdy pracownik jest zaskakiwany zadaniami, ma do wykonania zbyt dużo pracy w zbyt krótkim czasie lub napotyka trudności w jej wykonaniu (np. brak wiedzy/umiejętności niezbędnych do wykonania danej pracy), praca wykracza poza jego kompetencje, jest nadmiernie złożona i wyczerpująca, wymaga długotrwałej czujności,

odpowiedzialności za ludzi i mienie dużej wartości oraz podejmowania decyzji.

Przyczyną przeciążenia może być zbyt złożona rola (np. kobieta pełni role: gospodyni, opiekuna dzieci, chorych rodziców, zaopatrzeniowca, kasjera w supermarkecie) lub rola niedostosowana do kwalifikacji i predyspozycji. Przeciążenie może wywołać też praca bardzo powtarzalna, w której pracownik musi zachowywać wciąż tę samą pozycję ciała, a tempo pracy narzucają maszyny lub ludzie (np. praca przy taśmie lub kasie).

Z **konfliktem ról** mamy do czynienia wtedy, kiedy trudno jest pracownikowi (czy kierownikowi) spełnić oczekiwania lub wymagania związane z nałożonymi obowiązkami bądź pełnioną rolą albo są one wzajemnie sprzeczne, niespójne lub zmienne; gdy wymaga się od pracownika dyspozycyjności i trudno pogodzić pracę z życiem rodzinnym (praca w nadgodzinach, dłuższe wyjazdy służbowe, niemożność sprawowania opieki nad chorą osobą). Konflikt ról pojawia się na skutek rozbieżności między wymaganiami pracy a wartościami i oczekiwaniami pracownika. Tak jest w przypadku kierownika, który musi realizować odgórne dyrektywy mające na celu zmniejszenie liczby pracowników, lekarza, który nie może wykonać operacji ze względu na deficyt środków na leczenie szpitalne, sprzedawcy, który ma sprzedać niepełnowartościowy lub uszkodzony towar, pracownika, który zmuszony jest do wykonywania pracy lub zawodu o niskim prestiżu społecznym, poniżej swoich aspiracji, bez możliwości awansu.

Stres powstaje także w przypadku **niejednoznaczności ról** (niejasności ról), a więc gdy obowiązki pracownika (zakres pracy, odpowiedzialność) są słabo określone, pracownik nie otrzymuje ścisłych informacji na temat sposobu wykonania zadań, nie wie, co powinien robić i czego się odeń oczekuje. Szczególnie dotyczy to pracowników młodych. Skutkiem niejednoznaczności ról jest niezadowolenie z pracy, przygnębienie, trudności w nawiązywaniu kontaktów z przełożonymi i współpracownikami.

Stres pojawia się także w przypadku **braku wsparcia** ze strony współpracowników i/lub przełożonych. Tak jest w sytuacjach nastawienia na rywalizację, nieodpowiedniego systemu

motywacyjnego i konfliktów między współpracownikami. Stresujące w miejscu pracy mogą być również wszelkie zmiany, np.: spowodowane odejściem szefa, związane z modyfikacją procedur pracy, wprowadzaniem nowych urządzeń i technologii czy prywatyzacją firmy; w przypadku starszych pracowników zatrudnienie młodych, bardziej wykształconych itp. Są one przyczyną stresu, gdyż zawsze wywołują niepewność, lęk, niepokój i poczucie zagrożenia związane z utratą pracy.

Źródłem pracowniczego stresu mogą być także **fizyczne warunki** pracy: hałas na stanowisku pracy lub w pomieszczeniach, uciążliwe zapachy, zbyt wysoka lub niska temperatura czy obecność szkodliwych dla zdrowia substancji.

Rozpatrując źródła stresu, należy zwrócić uwagę, że w środowisku pracy specyficznymi stresorami dotyczącymi w głównej mierze kobiet są różnego rodzaju dyskryminacje i molestowanie. J. Rostowski podkreśla, iż pozycja kobiet w sytuacjach stresowych w miejscu pracy jest mniej korzystna niż mężczyzn. Uzasadnia to tym, że mężczyźni w miejscu pracy są bardziej zintegrowani, i to nie tylko na płaszczyźnie formalnych relacji, ale także nieformalnych struktur; mają również więcej kontaktów koleżeńskich i towarzyskich, które chronią ich przed stresem i jego negatywnymi skutkami. Ponadto mężczyźni są bardziej skłonni do ignorowania wielu problemów i ujawniania postaw agresywnych.

Kobiety natomiast w sytuacjach stresowych mają bardziej ograniczony dostęp do interpersonalnego wsparcia w miejscu pracy. Na ogół czują się wtedy bardziej społecznie wyizolowane, uświadamiają sobie więcej napotkanych przeszkód i doświadczają jakby pomniejszenia znaczenia swojego dotychczas zajmowanego stanowiska czy pozycji w grupie, trudniej im wtedy znaleźć życzliwą osobę występującą w roli mentora. W przypadku kobiet częściej pod osłoną pozorowanej życzliwości kryją się uczucia zazdrości czy zawiści, które ograniczają gotowość niesienia pomocy i wsparcia drugiej potrzebującej kobiecie (2006, s. 59).

Opisując stres w organizacji, wyróżnia się zazwyczaj pięć kategorii czynników stresotwórczych (J. Penc, 2001, s. 162–163):

1) **organizacyjne**, związane z wykonywaniem pracy, pełnieniem określonych ról w organizacji, przebywaniem i współpracą z konkretnymi ludźmi, organizacją pracy, podziałem kompetencji, procesem decyzyjnym, formami i metodami zarządzania, brakiem wsparcia ze strony przełożonych lub współpracowników brakiem możliwości awansu lub szybkim awansowaniem pracownika o niezbyt odpowiednich kompetencjach, niepewną sytuacją przedsiębiorstwa (np. obawa przed utratą pracy, wcześniejszą emeryturą), konfliktem ról, tempem i zakresem wprowadzanych zmian (stres innowacyjny – jednostka nie nadąża za ich tempem) itp.;

2) **środowiskowe**, związane z szeroko pojmowaną sytuacją pracy (praca i warunki jej wykonywania mające wpływ na jej wykonawcę), takie jak: monotonia w pracy, przeciążenie pracą, stałe poczucie zagrożenia (niski stopień bezpieczeństwa w pracy), uciążliwy dojazd, niekorzystny stosunek do pracy czy zawodu (wykonywany zawód nie odpowiada zamiłowaniom albo traci na atrakcyjności), niekorzystne stosunki w pracy (z przełożonymi, współpracownikami czy podwładnymi), uciążliwe warunki (np. hałas, zanieczyszczenie toksyczne i pyłowe, niekorzystny mikroklimat), niekorzystny czas pracy (nocna zmiana, brak ruchomego czasu pracy), niskie wynagrodzenie w stosunku do wkładanego wysiłku, niska samoocena wykonywanych zadań itp.;

3) **społeczno-polityczne**, wynikające z sytuacji gospodarczej i społecznej kraju oraz wydarzeń politycznych, np. niepewność co do przyszłości, brak nadziei na poprawę swojej sytuacji materialnej, spadek poziomu życia, chaos gospodarczy, brak poczucia stabilizacji, nieudolność władzy, afery, malwersacje, przywileje, uznaniowość prawa, partykularyzm, nepotyzm kadrowy. W środowisku pracy można obserwować także zjawisko zarażania się stresem: pracownik może podlegać negatywnym wpływom stresu odczuwanego przez przełożonego lub współpracowników;

4) **rodzinne**, związane z życiem rodzinnym i jego codzienną organizacją, takie jak: kłopoty finansowe, problemy małżeńskie, konflikt pokoleń, rozwody, zgony (krewnych, przyjaciół), powiększenie rodziny, aspiracje i ambicje członków rodziny

niemożliwe do zaspokojenia, zakłócenia w tradycyjnym podziale ról w rodzinie, obniżenie statusu materialnego rodziny, pesymizm w ocenie jej przyszłości itp.;

5) **egocentryczne**, wyrażające się w ambitnym traktowaniu siebie i swoich możliwości: wewnętrzna presja, potrzeba władzy i uznania, chęć imponowania otoczeniu, nadwrażliwość na oznaki szacunku dla zajmowanego stanowiska, mała odporność psychiczna (niestabilna osobowość), lęk przed porażką, niekompetencje zawodowe, obawa przed utratą prestiżu i władzy, starzenie się i spadek sił witalnych oraz intelektualnych itp.

Badacze amerykańscy (J.F. Terelak, 2001, s. 34; D.P. Schultz, S.E. Schultz, 2002) do czynników wywołujących stres w miejscu pracy zaliczają:

1) **czynniki stresowe tkwiące w samej pracy:**

- jakościowe i ilościowe przeciążenie pracą (nadmiar pracy w określonym czasie, brak możliwości jej wykonania, wykonywanie tej samej pracy co poprzednio przy zredukowanej liczbie personelu, realizacja zadań złożonych przy niedostatecznych kwalifikacjach),
- niedociążenie pracą (praca zbyt prosta, niewypełniająca czasu pracy, niewykorzystująca kompetencji pracownika, o małej liczbie wyzwań, a także monotonna, zrutynizowana),
- zmiany organizacyjne (zmiana procedur pracy, zmiany na stanowiskach kierowniczych, wprowadzenie nowych urządzeń czy technologii, konieczność nadążania za szybkimi zmianami technologicznymi, zatrudnianie młodych pracowników),
- charakter pracy (praca na stanowiskach kierowniczych, biurowych oraz fizycznych),
- warunki pracy,
- praca zmianowa,

2) **stosunki społeczne z przełożonymi, podwładnymi i kolegami:**

- niezdolność do podporządkowania się,
- brak wsparcia społecznego,

- wadliwa polityka społeczna,

3) **struktura organizacyjna i klimat emocjonalny:**

- brak współodpowiedzialności,
- niemożność podejmowania decyzji dotyczących pracy,
- poczucie osamotnienia,
- zła komunikacja interpersonalna,

4) **miejsce w organizacji:**

- niejednoznaczność roli (niejednoznacznie określony zakres obowiązków wymagań, standardów ocen, koordynacji zadań w czasie),
- konfliktogenność roli (niespójne wymagania wobec pracy, brak zgodności między oczekiwaniami pracownika i jego systemem wartości a wymaganiami pracy),
- zbyt duża zależność od kierownictwa średniego szczebla,
- poczucie odpowiedzialności za rzeczy i ludzi,
- zbyt duża zależność od kierownictwa średniego szczebla,

5) **źródła ekstraorganizacyjne:**

- godzenie obowiązków rodzinnych i zawodowych,
- problemy rodzinne,
- kryzysy życiowe,
- trudności finansowe,
- konflikty związane z małą wiarygodnością i polityką firmy,
- konflikty w pracy i w domu,
- brak wsparcia instytucjonalnego,

6) **kariera zawodowa:**

- obecny status zawodowy niezgodny z kwalifikacjami i aspiracjami,
- brak perspektywy rozwoju.

Stres w pracy w różnym stopniu generują różne zawody (N. Ogińska-Bulik, 2006). Dla niektórych najbardziej obciążające są stresory fizyczne, takie jak w zawodzie górnika, hutnika, strażaka, pletwonurka czy kierowcy, dla innych stresory związane z warunkami

pracy, np. praca monotonna, zmianowa, różnorodność zadań, częste zmiany technologii. Stres może być związany z rozwojem zawodowym, np. u nauczycieli, naukowców, lekarzy czy urzędników państwowych (N. Ogińska-Bulik, 2006, s. 14). Do zawodów silnie stresujących zalicza się zawody pomocne, w których mamy do czynienia z dużym poczuciem odpowiedzialności za los drugiego człowieka, jak zawód nauczyciela, lekarza, pielęgniarki, terapeuty czy pracownika socjalnego. Stan stresu nasila trudności w realizacji oczekiwań ludzi będących w trudnych sytuacjach życiowych (brak środków na leczenie czy pomoc socjalną, przepisy prawne), presja środowiska i świadomość zagrożenia własnego życia.

Szczególnie obciążające są zawody, których wykonywanie wiąże się z zagrożeniem życia, np. górnik, strażaka, policjanta, ratownika medycznego czy pilota. Z badań wynika, że pierwszą dziesiątkę najbardziej stresujących zawodów tworzą następujące zawody: górnik, policjant, robotnik budowlany, dziennikarz, pilot samolotu cywilnego, strażnik więzienny, pracownik reklamy, stomatolog, aktor, polityk (W. Oniszczenko, 1998). W niektórych zawodach stres wiąże się z przeciążeniem roli, np. w pracy menedżera, kierowników administracji państwowej i samorządowej czy innych organizacji. Przeciążenie roli wynika z tego, że pracownik nie może podołać stawianym mu wymaganiom. Przyczyną tego może być np. ograniczony czas na realizację zadań, niski zakres kompetencji czy brak odpowiednich narzędzi pracy. Pracownik żyje wówczas w ciągłym napięciu i pobudzeniu emocjonalnym, które może prowadzić do różnych konsekwencji. Stres występuje często w działalności menedżera i jest wtedy wynikiem nadmiernego napięcia psychicznego, jakie nieustannie towarzyszy mu w pracy. Do przyczyn stresu menedżerskiego zalicza się:

- 1) częste występowanie sytuacji rywalizacji i zagrożenia,
- 2) osobista odpowiedzialność prawna i materialna za skutki działalności kierowanej firmy lub instytucji,
- 3) występowanie sytuacji konfliktowych,
- 4) trudności w podejmowaniu decyzji przy braku pełnej informacji i związane z tym ryzyko,

- 5) wysoka intensywność pracy związana z kierowaniem, częstymi podróżami służbowymi itp.,
- 6) konieczność stałej kontroli swego zachowania w warunkach ekspozycji społecznej,
- 7) dyspozycyjność wobec współpracowników i partnerów,
- 8) częste działania w warunkach deficytu czasu, praca kosztem życia rodzinnego i czasu przeznaczonego na odpoczynek (M. Cenin, 1994, s. 146–147).

C. Cooper i J. Marshall (za: K. Migdał, 2001, s. 243) wymieniają sześć psychospołecznych uwarunkowań stresu w pracy kierowniczej:

- 1) czynniki związane z wykonywaną pracą (praca w trudnych warunkach fizycznych, presja czasu, podejmowanie decyzji, nadmiar lub niedociążenie pracą, nadmiar lub brak informacji);
- 2) czynniki związane z wymaganiami roli w organizacji (niejednoznaczne zdefiniowanie roli, brak sprecyzowanych obowiązków i uprawnień, wyrażnie określonego zakresu odpowiedzialności, poczucie odpowiedzialności za podwładnych, konflikt ról, ograniczanie uczestnictwa w podejmowaniu decyzji na wyższych szczeblach);
- 3) czynniki związane ze strukturą organizacji (przestrzeganie zasad ujętych w przepisach, regulaminach i procedurach postępowania ograniczających swobodę działania i układ relacji z ludźmi);
- 4) stosunki międzyludzkie w organizacji (układ relacji ze zwierzchnikami, podwładnymi i współpracownikami, który prowadzi do napięć i frustracji; nastawienie na realizację zadań);
- 5) czynniki związane z rozwojem zawodowym (brak możliwości samorealizacji i awansu);
- 6) czynniki spoza organizacji (stosunki rodzinne, osobowość kierownika – reaktywność, konflikty motywacyjne, mała elastyczność schematów poznawczych itp.).

Stres jest niejako wpisany w rolę zawodową i towarzyszy pełniącym je osobom nie tylko w trakcie wykonywania pracy, ale przenosi się także na grunt życia pozazawodowego.

Psychologowie opisują różne sposoby zachowania się pod wpływem stresu. J. Reykowski (1966), biorąc pod uwagę stopień nasilenia stresu, wyodrębnia trzy jego fazy.

Pierwsza nosi nazwę fazy **mobilizacji** albo **reakcji instrumentalnych**, ponieważ w przypadku niewielkiego nasilenia stresu jednostka stara się go przezwyciężyć przez zwiększoną mobilizację do działania. Pewien poziom stresu zazwyczaj stymuluje do działania, dodaje czynnościom wigoru i energii. W fazie mobilizacji człowiek wykorzystuje w pełni swoje możliwości, jest najbardziej twórczy i pomysłowy. Wzrasta w niej poziom aktywacji, tempo pracy i sprawność działania, a reakcje są szybsze i bardziej intensywne. Efektywniej przebiegają procesy spostrzegania, pamięci, myślenia, dokonywania skojarzeń, rozwiązywania problemów i orientacji. Reakcje emocjonalne są adekwatne do sytuacji, a ich ekspresja w pełni kontrolowana. Jednostka koncentruje się na zadaniu i opracowuje odpowiednią taktykę osiągnięcia celu. Taką postawę przyjmuje np. osoba, która napotyka pewne trudności w rozwiązaniu jakiegoś problemu. Wówczas niewielkie nasilenie emocji rozbudza zainteresowanie, ciekawość i podnosi motywację do działania. Tak więc zbyt niski poziom stresu może być szkodliwy w pracy, gdyż nie absorbuje posiadanych kompetencji.

Rozpatrując stres jako szczególny rodzaj relacji jednostki z otoczeniem, można przyjąć, że takie nasilenie stresu

[...] pobudza do aktywności ukierunkowanej na poprawę relacji, to jest na odzyskanie równowagi pomiędzy wymaganiami otoczenia a możliwościami jednostki, oraz na poprawę stanu emocjonalnego (I. Heszen-Niejodek, 2000, s. 491).

Druga faza nazywana jest fazą **rozstrojenia** albo **krytyczną**. Występuje wtedy, gdy natężenie stresu narasta i wchodzi w obszar progu odporności. Wzrasta poziom aktywacji, a struktura czynności ulega dezorganizacji – obniża się precyzja działań, wzrasta liczba błędów. Przedłużający się stres i wzrost jego natężenia prowadzi do obniżenia poziomu czynności psychicznych. Procesy orientacyjno-poznawcze ulegają pewnemu zakłóceniu. Jednostka w takim stanie ma trudności w koncentracji uwagi, nie może sprawnie myśleć ani

działać. Decyzje stają się pochopne, rozwiązania mało kreatywne, a plastyczność zachowań maleje. Jednostka koncentruje się na przewidywaniu następstw i niepowodzeń; często staje się bezradna. Występują krótkie przerwy w działaniu (pustka w głowie) lub natłok myśli i działań (poczucie chaosu). U wielu osób obserwuje się zaburzenia funkcjonowania mechanizmu kontroli emocjonalnej. Charakterystycznymi przejawami reakcji emocjonalnych są strach, lęk, gniew, niepokój.

Trzecia faza, destrukcji, pojawia się przy dalszym wzroście aktywacji. Charakterystyczne dla niej jest silne pobudzenie emocjonalne prowadzące do przeciążenia systemu psychicznej regulacji. Na tym poziomie przebieg czynności zostaje zaburzony, rośnie możliwość popełniania błędów, złej decyzji i działań nieprzemyślanych. Pojawiają się istotne trudności w percepcji, zaburzenia pamięci, uwagi i myślenia. Człowiek nie jest w stanie sprostać sytuacji i wykonywać określonych zadań; nie jest zdolny do adekwatnej oceny sytuacji. Pojawiają się reakcje skrajne, nadmierna sztywność zachowania, brak działania lub nieuzasadniona zmienność, brak konsekwencji. Często gwałtownie obniża się poziom motywacji do działania i radzenia sobie z sytuacją, co niejednokrotnie prowadzi do rezygnacji z dalszej aktywności. U wielu osób obserwuje się zgeneralizowane zjawisko utraty motywacji oraz objawy całkowitej obojętności i apatii. W tej fazie pojawiają się takie charakterystyczne zachowania, jak: **agresja, regresja, fiksacja i rezygnacja**.

Agresja może przybierać formę motoryczną lub werbalną. Agresja motoryczna polega na wyładowaniu swojej złości przez atak fizyczny i niszczenie przedmiotów, werbalna zaś na wyładowaniu napięcia emocjonalnego przez wymyślanie, obrażanie i kłótnie. U niektórych może też przybrać formę agresji przemieszczeniowej, często skierowana jest na kozła ofiarnego.

Regresja polega na pojawieniu się zachowań nieadekwatnych do obecnego poziomu rozwoju, a więc prymitywnych, infantylnych, właściwych dla wcześniejszych stadiów rozwojowych (płacz w przypadku napotkanej trudności, nieadekwatne reakcje emocjonalne). Z takimi zachowaniami mamy do czynienia wtedy,

kiedy człowiek, będąc w stanie silnego napięcia emocjonalnego, zamiast taktownie zwrócić komuś uwagę obrzuca go wulgarnymi obelgami.

Fiksacja przejawia się w uporczywym powtarzaniu tych samych sposobów zachowania i rozwiązywania problemów, chociaż nie przynoszą one żadnych rezultatów (np. łamanie norm moralnych, mimo że jednostka jest za nie karana).

Rezygnacja polega na porzuceniu celu, gdy jednostka napotka jakąś trudność, wycofaniu się z działania i tym samym przyznaniu się do porażki.

W fazie destrukcji funkcjonowanie człowieka prowadzi także do uruchomienia psychologicznych mechanizmów obronnych (wyparcie, racjonalizacja, projekcja itp.), które pozwalają na obniżenie napięcia bez zmiany realnej sytuacji i bez konieczności konstruktywnych rozwiązań, ale kosztem zniekształcenia obrazu rzeczywistości.

1.6. Następstwa stresu

Stres niesie z sobą różnorodne następstwa, prowadzi do wielu zmian w procesach fizjologicznych i psychologicznych oraz w zachowaniu się (W. Oniszczenko, 1993; J. Reykowski, 1966; H. Sęk, 1996; H. Sęk, R. Cieślak, 2004; D.P. Schultz, S.E. Schultz, 2002).

Wśród **reakcji fizjologicznych** wymienia się takie, jak: wzrost niektórych hormonów we krwi i moczu, wzrost poziomu glukozy we krwi, przyspieszenie tętna, wzrost ciśnienia tętniczego, utrata elastyczności naczyń krwionośnych, suchość w jamie ustnej, wzmożone wydzielanie potu, rozszerzenie źrenic, utrudnione oddychanie, naprzemienne uczucia gorąca i zimna (dreszcze), wrażenie dławienia czy ucisku w gardle, częste bóle i zawroty głowy, osłabiona odporność na przeziębienia i różne choroby (osłabienie systemu immunologicznego).

Nieustanne działanie stresorów, stale napięcie psychiczne, niepokój, niepewność oraz poczucie odpowiedzialności towarzyszące człowiekowi w środowisku rodzinnym i/lub w miejscu pracy prowadzą do zmian w stanie zdrowia. Kosztami życia w stresie są różnego rodzaju choroby (B. Dudek, M. Waszkowska, 1999; N. Ogińska-Bulik, 2006). Wśród nich wymienia się:

- 1) choroby układu krążenia (utrata elastyczności naczyń krwionośnych, nadciśnienie, choroba niedokrwienna serca, zawał, udar mózgu),
- 2) choroby przewodu pokarmowego (wrzody żołądka i dwunastnicy, zaparcia, biegunki),
- 3) choroby układu nerwowego (nerwica lękowa, zaburzenia snu, depresja),
- 4) choroby kręgosłupa (stres kręgosłupa) i karku, bóle stawów, napięcie mięśni,
- 5) choroby związane z funkcjonowaniem układu immunologicznego,
- 6) infekcje, alergie, astmę, cukrzycę, choroby nowotworowe.

Przedmiotem wielu badań był wpływ stresu na układ immunologiczny (zob. G. Mietzel, 1998, s. 329). Początkowo prowadzono je na zwierzętach. Oto przykład eksperymentu.

Dwie grupy szczurów poddano wstrząsom elektrycznym o takim samym natężeniu, przy czym jedna grupa mogła wyłączyć dopływ bolesnych bodźców. Ich wyłączenie powodowało, że wstrząsy nie docierały także do tej grupy szczurów, która nie miała wpływu na kontrolowanie dopływu bodźców. U zwierząt, które mogły wyłączyć dopływ bodźców, nie wykazano zmian w systemie immunologicznym, natomiast w tej grupie, która była bezbronna (nie miała możliwości wyłączenia dopływu bodźców), system immunologiczny został osłabiony. Następnie wszczepiono zwierzętom komórki nowotworowe. U szczurów zestresowanych guz się rozrastał, natomiast u niezestresowanych komórki te nie powiększały się.

Badacze zaczęli się zastanawiać, dlaczego osoby po śmierci partnera życiowego często zapadają na różne choroby; zagrożone są także zachorowaniem na raka. Przypuszczano, że na skutek przeżyć i smutku osłabieniu ulega układ immunologiczny. Aby sprawdzić tę hipotezę, badacze pobrali od 15 mężczyzn, których małżonki zmarły na raka piersi, po dwie próbki krwi: pierwszą przed owdowieniem, a drugą w ciągu dwóch miesięcy po śmierci żon. U wielu mężczyzn badanie krwi wykazało obniżenie się odporności organizmu po utracie żony.

Badano również losy kobiet po usunięciu piersi wskutek raka. Okazało się, że kobiety, które z tego powodu były bardzo zestresowane, zrozpaczone i bezradne, żyły krócej niż te, które stosunkowo spokojnie przyjmowały swój los. Przypuszczano, że pozytywne myślenie i optymistyczne nastawienie do życia miały korzystny wpływ na układ immunologiczny. Istnieje też wiele dowodów na to, że osoby, które doznały umiarkowanego stresu przed operacją, szybciej dochodziły do zdrowia niż osoby przeżywające silny stres.

Zmiany psychologiczne to głównie zmiany w sferze emocjonalno-poznawczej, poczucie napięcia, uczucie wzmożonego niepokoju, rozdrażnienie, irytacja, nerwowość, nadwrażliwość,

skłonność do płaczu, ciągła gonitwa myśli, lęk przed niepowodzeniem, zmęczenie, bezsenność, koszmarne sny, rozczarowanie, uczucie bezsilności, niezadowolenia i wściekłości, tłumienie uczuć, poczucie osamotnienia, tęsknota, apatia, przygnębienie, bierność, niewrażliwość na zmiany zachodzące w otoczeniu, depresja, czasami poczucie winy i wstydu, obniżenie samooceny, poczucie braku kompetencji, odczuwanie stanu wyczerpania i wypalenia zawodowego. Poza tym ujawniają się zmiany w funkcjonowaniu procesów poznawczych: brak koncentracji, trudności w zapamiętywaniu i przypominaniu, blokada lub utrudnienie myślenia (rozkojarzenie), niezdolność podejmowania decyzji, wrażliwość na krytykę.

Zmiany w zachowaniu to przede wszystkim zwiększona pobudliwość, nerwowy sposób bycia, okazywanie zniecierpliwienia, podniecenie ruchowe, impulsywność działania, popadanie w konflikty w relacjach z innymi, agresja, zaburzenia mowy, szybka i urywana mowa, wzmożony apetyt, zażywanie środków przeciwbólowych, uspokajających i pobudzających oraz narkotyków, picie alkoholu, niekontrolowane i wzmożone palenie papierosów, ograniczenie życia towarzyskiego, zaniedbywanie obowiązków, brak zainteresowania życiem zakładu pracy, nieskoordynowany system pracy, brak organizacji i koncentracji na wykonywanych czynnościach.

Zachodzące pod wpływem stresu zmiany w organizmie powodują, że człowiek staje się mniej zdolny do efektywnego wykonywania pracy. Bywa roztargniony; jego stosunki ze współpracownikami pogarszają się lub są złe. Obniża się poziom satysfakcji i zadowolenia z pracy, a także jej jakość i wydajność; wzrasta liczba braków i pomyłek; zwiększa się wypadkowość i pogarsza ogólna atmosfera pracy. Stres w pracy wpływa także niekorzystnie na klimat psychiczny rodziny oraz wiąże się często ze stosowaniem przemocy wobec dzieci oraz innymi agresywnymi zachowaniami.

Stres ma tendencję do szybkiego rozrastania i jest przenoszony na różne sytuacje życiowe. Przykład takiego funkcjonowania jednostki podaje J. Renaud:

Weźmy na przykład osobę, której przełożony stwarza w pracy warunki przypominające piekło: żyje ona w stresie od dziewiątej do siedemnastej przez pięć dni w tygodniu. Ale z chwilą wyjścia z pracy uspokaja się, łatwiej jej oddychać, a ból w plecach znika jak za dotknięciem czarodziejskiej różdżki. Osoba ta zbudowała mur między swoim zrównoważonym życiem osobistym a „tunelem stresu”, który stanowi jej życie zawodowe. Jednak organizm wkrótce ją zdradzi; nie będzie się to już zaczynało w pracy, ale przed nią. Nerwowość będzie się zwiększać przed wyjściem do pracy: osoba ta będzie wykonywała rozmaite czynności zamiast zjeść śniadanie i w rezultacie wypije na stojąco jedynie gorącą kawę. Wyjdzie z domu w poczuciu katastrofy, z pieczeniem w żołądku, pewna, że się spóźni. Przed wyjściem zdąży jeszcze nakrzyczeć na domowników, którzy aż do wieczora żywić będą do niej urazę, co spowoduje, że klimat rodzinny powoli niedostrzegalnie będzie się pogarszał. Tak więc niemożliwe jest ograniczenie stresu do jednej dziedziny życia. Stres nas zmienia i powoduje, że odczuwamy jako stresujące bodźce pochodzące z innej dziedziny, na które w normalnych warunkach nie zwrócilibyśmy uwagi. Wróćmy do przykładu wspomnianej wcześniej osoby zestresowanej sytuacją w pracy. Może u niej dojść do gwałtownego wzburzenia z byle powodu, na przykład: dzieci zapomniały przynieść gazetę, z uwagi na strajk zmieniono jej ulubiony program telewizyjny, znalazła u siebie pierwszy siwy włos. Krótko mówiąc, dziedziny życia rodzinnego i osobistego oraz płaszczyzna wzajemnych stosunków z otoczeniem są opanowane przez stres i niewinny nawet bodziec wywołuje agresję (1993, s. 19–20).

Indywidualne skutki stresu przekładają się na koszty funkcjonowania przedsiębiorstw i straty ponoszone przez organizacje. Skutki stresu powodują spadek efektywności i wydajności pracy. Przedsiębiorstwa ponoszą straty wynikające z błędnych decyzji, wypadków przy pracy, zastępstw spowodowanych nieobecnością i szkoleniem nowych pracowników na miejsce tych, którzy odeszli z zakładu ze względu na stan zdrowia.

W wielu badaniach dowiedziono, że stres wpływa negatywnie na zdolność do pracy, co pociąga za sobą poważne straty dla przedsiębiorstw. The Health and Safety Executive (Komitet do Spraw Zdrowia i Bezpieczeństwa) podaje, że w Wielkiej Brytanii około pół miliona pracowników zmaga się z różnymi chorobami spowodowanymi stresem zawodowym, które skutkują utratą 6,5 mln

dni roboczych (M. Hartley, 2005, s. 12). Wymierne straty spowodowane są nie tylko zwolnieniami i opuszczaniem dni roboczych, ale także mniejszą wydajnością pracy.

Z najnowszych badań amerykańskich wynika, że w Stanach Zjednoczonych korporacje ponoszą w ciągu roku straty rzędu 300 mld dolarów, a Europejska Komisja ds. Zatrudnienia i Problemów Społecznych stwierdza, że koszty związane ze stresem w pracy sięgają w Unii Europejskiej około 20 mld euro rocznie.

Zjawisko stresu oceniamy zazwyczaj **negatywnie**, gdyż stresowe wydarzenia mają tendencję do kumulowania się. Wywołuje to niekwestionowane zmiany w organizmie, które zakłócają przebieg zachowania, ujemnie wpływają na stan zdrowia, prowadzą do załamania odporności, działają dezorganizująco oraz zwiększają poczucie bezradności i pesymizmu. Ale na stres można także spojrzeć z innego punktu widzenia i doszukiwać się w nim aspektów pozytywnych. Otóż stres może działać również **mobilizująco** i sprzyjać zwiększeniu odporności na trudności, a przez to przyczyniać się do rozwoju człowieka. Bywa, że człowiek, stykając się z sytuacjami kryzysowymi, zdobywa nowe doświadczenia, uczy się skuteczności działania i zaradności, co w przyszłości może stanowić istotę jego strategii działania.

Określonych skutków stresu należy doszukiwać się w tym, jak człowiek ocenia wydarzenia stresowe oraz własne zasoby, czyli możliwości radzenia sobie ze stresem. Ludzie różnią się między sobą pod względem tolerancji na stres. Ważną rolę odgrywają tu takie właściwości człowieka, jak: samoocena, poczucie kontroli (wewnętrzne czy zewnętrzne), asertywność (umiejętność otwartego i stanowczego wyrażania swoich opinii i myśli, co sprzyja obronie i rozwojowi pozytywnego obrazu własnej osoby oraz zwiększeniu samoakceptacji), poziom reaktywności, osobowość.

1.7. Odporność na stres

Pojęcie odporności na stres jest różnie definiowane (A. Frączek, M. Kofta, 1975). Zazwyczaj wymienia się dwa sposoby interpretacji.

1. Jednostka jest odporna na stres w przypadku **niereagowania** pobudzeniem emocjonalnym (a więc lękiem, strachem czy gniewem), mimo że znajduje się w sytuacji stresowej, gdy napotyka sytuację trudną. Mówimy więc o odporności na stres w przypadku braku objawów stresu u jednostki, która znajduje się w polu oddziaływania stresorów.
2. Jednostka jest odporna na stres, gdy przejawia **stałość zachowania** mimo występowania stresu, a więc utrzymuje taki sam kierunek, sprawność i poziom organizacji zachowania. Wskaźnikami odporności są zachowanie przytomności umysłu, zdolność do racjonalnego myślenia i działania w różnych dramatycznych sytuacjach życiowych.

Odporność na stres ma związek z właściwościami indywidualnymi.

A. Frączek i M. Kofta (1975), opisując indywidualną odporność na stres, zwracają uwagę na:

- 1) uniwersalność odporności,
- 2) zróżnicowany poziom odporności na specyficzne sytuacje stresowe,
- 3) zmienność odporności w czasie.

Uniwersalność oznacza, iż są takie jednostki, które charakteryzują się odpornością na wszelkie sytuacje stresowe, a więc zarówno na zagrożenie fizyczne, jak i społeczne, tak deprivacje (niezaspokojenie podstawowych potrzeb), jak i nadmiar stymulacji (zmienność sytuacji, wymagań, hałas itp.). Są również osoby, które w obliczu stresu zachowują się przeciwnie: nieznaczne nawet zagrożenia lub zakłócenia, niezależnie od tego, czego dotyczą, wywołują u nich dezorganizację zachowania o dużym natężeniu. Tak jest teoretycznie, w praktyce jednak tak krańcowych przypadków nie spotykamy.

Zróżnicowany poziom odporności na specyficzne sytuacje stresowe wskazuje, że niektóre osoby na określone zdarzenia będą reagowały emocjami nieproporcjonalnie silniejszymi, inne zaś nie będą zachowywały się lękowo. Są takie osoby, które przed wystąpieniem publicznym są w stanie silnego stresu, zmienia się ich głos i tracą wątek myślowy, a inne nie przejawiają żadnych oznak zdenerwowania i wypowiadają się swobodnie.

Zmienność odporności w czasie wskazuje na to, że te same osoby reagują silnie emocjonalnie w zależności od sytuacji stresowej w różnych momentach czasu. Na przykład doświadczony wykładowca występujący przed nieznanym audytorium odczuwać będzie podniecenie i ekscytację, natomiast przy kolejnych spotkaniach jego zachowania nie będą tak silnie emocjonujące. Nauczyciel prowadzący lekcję hospitowaną przez dyrektora odczuwa lęk paraliżujący jego działania, a w warunkach stałej ekspozycji społecznej wykazuje pewność siebie i jest przekonany o swych zawodowych kompetencjach. W jednym wypadku ta sama czynność wywołuje silne napięcie, a w drugim reakcje na stres są słabsze.

Opisane różnice na stres mogą być wielorako uwarunkowane, np. oceną stopnia trudności zadania, poziomem inteligencji, siłą motywacji, poziomem aspiracji, spostrzeganiem własnych sukcesów, poczuciem kompetencji, wiarą we własne możliwości, procesami fizjologicznymi, stanem zdrowia (rysunek 3).

Rysunek 3. Uwarunkowania odporności na stres



Źródło: opracowanie własne.

Podatność na stres jest właściwością osobniczą. Ma na nią wpływ odporność biologiczna, głównie układu nerwowego, oraz odporność nabyta, uzależniona od doświadczeń życiowych, dotychczasowych sposobów radzenia sobie z nimi i sprawowania nad nimi kontroli.

Zdaniem Strelaua (1996) reakcja na stres w dużym stopniu zależy od indywidualnej podatności jednostki na stres. Ważną rolę w tolerowaniu stresu odgrywa osobowość, a zwłaszcza wrodzone właściwości układu nerwowego i związane z nimi **cechy temperamentalne**. Wśród czynników związanych z odpornością człowieka na stres Strelau wymienia:

- 1) introwersję – ekstrawersję,
- 2) neurotyczność,
- 3) poziom lęku,
- 4) poszukiwanie wrażeń,
- 5) reaktywność.

Dla introwertyków źródłem stresu może być konieczność częstych kontaktów czy współpracy z innymi ludźmi, a głównie zmienność sytuacji. Obrona przed stresem polega na tym, że unikają tych sytuacji, które są dla nich przykre.

Ich działania antystresowe idą w stronę strategii skierowanych na ich własne reakcje, nie zaś w stronę taktyk oddziaływania na wydarzenia, a jeszcze mniej na osoby. Będą zatem gorącymi zwolennikami strategii obrony (J. Renaud, 1993, s. 194).

Źródłem stresu dla ekstrawertyków będzie zaś ograniczanie takich kontaktów, działania, inicjatywy czy też izolacja społeczna. Obierają oni strategię pokonywania stresu opartą na zadaniach i pokonywaniu trudności. Usiłują wpływać na bieg wydarzeń. Starają się wyeliminować sytuacje zagrożenia przez stwarzanie nowych okoliczności (w pracy, w kontaktach życiowych).

Osoby neurotyczne w sytuacjach trudnych obierają strategię opartą na emocjach i wykazują skłonność do załamывania się.

Wysoki **poziom lęku** sprawia, że człowiek postrzega wiele obiektywnie niegroźnych sytuacji jako zagrażających, co powoduje występowanie symptomów stresu i reakcji lękowych nieproporcjonalnie silnych w stosunku do rzeczywistego niebezpieczeństwa.

Osoby poszukujące wrażeń preferują m.in. sytuacje związane z ryzykiem i silnymi przeżyciami emocjonalnymi, dlatego źródłem stresu są dla nich sytuacje monotonne, wymagające rutynowych działań, bez elementu nowości.

Reaktywność oznacza tendencję do reagowania podmiotu na różne bodźce, zdarzenia życiowe i sytuacje z określoną intensywnością oraz determinuje względnie stałą i charakterystyczną dla danej jednostki wielkość reakcji. Osoby niskoreaktywne przejawiają słabsze reakcje emocjonalne czy ruchowe, są mniej wrażliwe i bardziej wydolne, a co za tym idzie – bardziej odporne na stres. W warunkach stresowych osiągają wyższe wyniki i działają w sposób bardziej zorganizowany. Wyposażone są w wewnętrzny mechanizm tłumiący siłę bodźca, dlatego mogą lepiej znosić nawet silniejsze podniety. Natomiast jednostki wysokoreaktywne charakteryzują się wysoką emocjonalnością, wrażliwością na bodźce i niską wydolnością, w związku z czym są mniej odporne na stres. U podłoża takiego zachowania leży **mechanizm wzmacniający siłę bodźca**, dlatego nawet słabe podniety stają się u nich przyczyną stresu.

Szczególnie istotne dla pracy warunkach stresowych wydają się właściwości wyznaczone przez niską reaktywność, tj. odporność na stres i zakłócenia, łatwość mobilizacji i koncentracji, możliwość długotrwałego

wysiłku bez spadku efektywności, odporność na zmęczenie i deficyt snu, łatwość regeneracji po wysiłku. Cechy te decydują o większej przydatności osób niskoreaktywnych do pracy w warunkach stresowych, charakteryzujących się wysoką stymulacją (J.F. Terelak, 2001, s. 337).

Badacze amerykańscy, analizując zagadnienie odporności na stres, stwierdzają, że osoby niskoreaktywne charakteryzują się trzema głównymi cechami, które nazywają trzema C (*control, commitment, challenge*) (R.E. Franken, 2005, s. 242; G.D. Bishop, 2000, s. 231).

Pierwszą cechą jest **poczucie kontroli nad zdarzeniami**. Osoby takie są przekonane, że mają wpływ na swoje życie. Buforem stresu jest więc wewnętrzne umiejscowienie kontroli.

Drugą cechą jest **zaangażowanie**. Niskoreaktywni wierzą we własne siły i sens swych działań. Dla nich życie ma sens i cel.

Trzecią cechą jest **podejmowanie wyzwań**. Osoby niskoreaktywne są przekonane, że trudności są czymś naturalnym i należy je pokonywać; traktują stresujące sytuacje jako sposobność do samodoskonalenia i rozwoju.

Biorąc pod uwagę skłonności niektórych ludzi do chorób powodowane intensywnym i długotrwałym stresem wyróżniono dwa wzory zachowania: A i B, zwane również typami osobowości A i B lub typami temperamentu A i B (zob. A. Eliasz, K. Wrześniewski, 1988; J. Renaud, 1993; S.P. Robbins, 2001; C.K. Oyster, 2002).

Koncepcja osobowości typu A i typu B została opracowana w latach 70. XX wieku przez dwóch amerykańskich kardiologów: M. Friedmana i R.H. Rosenmana (za: P. Makin, C. Cooper, Ch. Cox, 2000), podczas badań pacjentów z chorobą wieńcową serca.

Wzór zachowania A przypisuje się ludziom aktywnym z tendencją do rywalizacji, zawsze gotowych do działania, robiącym wszystko w pośpiechu, wciąż posuwającym się naprzód, niecierpliwym, pobudliwym, wybuchowym, raczej agresywnym. Wzór ten charakterystyczny jest dla ludzi z silnie rozwiniętą potrzebą osiągnięć, silnym pragnieniem uznania i awansu oraz odznaczających się nadmierną odpowiedzialnością. Jednostki o tym typie osobowości łatwo podejmują decyzje i narzucają je innym; są

perfekcjonistami, nigdy nie mają dostatecznie dużo czasu i stale są nastawione na rywalizację. Nie są zbyt skłonne do kompromisu. Postrzegają siebie jako samotnych i pozbawionych wsparcia. Żyją w zawrotnym tempie (korki drogowe doprowadzają je do szału), są przeciążone i często płacą za to zdrowiem. Dla osób należących do typu A w pracy ważniejsza jest ilość niż jakość. Na stanowiskach kierowniczych wykazują zaangażowanie, pracując do późnych godzin. Są mniej twórczy, gdyż szkoda im czasu na wymyślanie niekonwencjonalnych rozwiązań nowych zagadnień. Naukowcy tuż po odkryciu wzorów zachowań A i B twierdzili, że ludzie z grupy A są bardziej podatni na stres i częściej zapadają na choroby serca, gdyż nie poszukują sposobów radzenia sobie z napięciem. Dalsze badania dowiodły, że ludzie z tej grupy przeżywają silniejsze stresy i częściej płacą za nie zdrowiem w warunkach poważnych zagrożeń (J. Renaud, 1993, s. 96). Współczesne podejście do osobowości typu A ujmuje ją w kategoriach **wysokiej, jednostkowej reaktywności** (C.K. Oyster, 2002, s. 324). Osoby z grupy A charakteryzuje chęć kierowania własnym losem, potrzeba panowania nad tym, co je spotyka. Dlatego

[...] w obliczu stresu będą za zastosowaniem strategii słownych i strategii ataku, natychmiast kompensując sobie niepowodzenia podejmowaniem nowych przedsięwzięć (J. Renaud, 1993, s. 190).

Gotowość do działania, chęć kierowania własnym losem i potrzeba panowania nad tym, co je spotyka, sprawiają, że przekształcają sytuacje zagrożenia w dobry stres.

Wzór zachowania B jest przeciwieństwem wzoru A. Charakterystyczny jest dla ludzi o mniejszym napięciu wewnętrznym. Twierdzi się, że jednostki należące do tej grupy są mniej narażone na stres, gdyż podchodzą do wszelkich zdarzeń spokojnie, potrafią z rozważyć je ocenić, zachowują równowagę między wymaganiami życia zawodowego i osobistego. Nie odczuwają potrzeby rywalizacji, nie poddają się presji czasu, unikają nadmiernej odpowiedzialności, są ugodowe, bardziej beztroskie, zrelaksowane. Preferują ciszę i spokój. Nie zabiegają o osiągnięcia, przejawiają skłonność do

poddawania się temu, co niesie życie, co je spotyka. Taka postawa nie chroni ich jednak przed stresem.

Są to osoby, które mają skłonność do poddawania się niszczącemu działaniu tego, co ich spotyka i zadręczają się tym. Bardziej niż inni narażeni są na niebezpieczeństwo wkroczenia na drogę rezygnacji (osoby z tej grupy zapadają na poważniejsze choroby spowodowane stresem niż osoby z grupy z grupy A!) (J. Renaud, 1993, s. 191).

Osoby z grupy B są podatne na choroby powodowane przez stres na skutek powtarzających się stresorów w życiu codziennym, nawet drobnych.

Wzór zachowania A będzie prawdopodobnie mniej obciążał psychiczny system regulacji jednostek niskoreaktywnych, bardziej zaś wysokoreaktywnych, dlatego negatywne jego skutki będą szczególnie dotkliwie odczuwać osoby o słabym typie układu nerwowego.

Określony wzór zachowania kształtowany jest przez warunki środowiskowe, przy czym ich efekt może być związany z podłożem temperamentalnym, które w dużym stopniu jest uwarunkowane genetycznie.

W wyniku poszukiwań specyficznych właściwości osobowości sprzyjających zachorowaniu na choroby nowotworowe powstała **koncepcja osobowości typu C**. Osobom należącym do tego typu przypisuje się takie cechy, jak: kooperatywność, opanowanie, cierpliwość i nieasertywność. Zdaniem H.J. Eysencka (za: N. Ogińska-Bulik, 2009, s. 18) dla tego typu osobowości charakterystyczna jest skłonność do reagowania na stres poczuciem bezradności lub beznadziejności oraz skłonność do wypierania emocji. Tego typu zachowania prowadzą do obniżenia aktywności układu immunologicznego, co sprzyja rozwojowi choroby. Ponadto jednostkom typu C przypisuje się wysoki poziom neurotyczności i introwersji, obniżone poczucie własnej wartości, brak wiary w siebie, bierność, skłonność do przeżywania stanów obniżonego nastroju i pesymistyczne nastawienie do przyszłości. Liczne badania nie potwierdziły jednak związku między typem osobowości C a skłonnością do zapadalności na choroby nowotworowe. Badania

dowodzą, że zmiany charakterystyczne dla tego typu są raczej wynikiem przeżyć chorobowych i sytuacji leczenia (zob. N. Ogińska-Bulik, 2009).

W połowie lat 90. ubiegłego stulecia dużą popularność zyskała sformułowana przez holenderskiego psychologa klinicznego Johana Denolleta **konceptcja osobowości typu D**. Nazwa pochodzi od angielskiego słowa distressed (M. Hartley, 2005, s. 29). Na ten typ osobowości składają się dwa główne wymiary: negatywna emocjonalność oraz zahamowanie społeczne (N. Ogińska-Bulik, 2009). Jednostki o negatywnej emocjonalności przejawiają skłonność do przygnębienia i pesymizmu, natomiast zahamowane społecznie powstrzymują się od wyrażania negatywnych emocji i tłumią je w sobie, przez co znacznie pogarsza się ich stan psychiczny. Przedstawiciele osobowości typu D żyją w lęku, ciągle się czegoś obawiają (krytyki, utraty pracy, chorób), są podejrzliwi, czują się nieszczęśliwi. Charakteryzuje je skłonność do negacji, gniewu i irytacji, a nawet wrogości, ale na zewnątrz sprawiają wrażenie, że wszystko mają pod kontrolą. Narażone są na choroby niedokrwienne serca, ujawniają wyższy poziom ciśnienia tętniczego oraz cholesterolu całkowitego.

1.8. Radzenie sobie ze stresem

Reakcja człowieka na sytuację stresową zależy od tego, jak ją postrzega, ocenia i interpretuje, a więc czy odbiera ją jako zagrażającą, czy jako możliwą do przezwyciężenia.

To sposób oceny przeżywanej sytuacji decyduje, czy okaże się ona przyczyną stresu – bez względu na to, czy to, co nas spotyka, jest zagrożeniem realnie istniejącym, czy też nie (J. Renaud, 1993, s. 74).

W warunkach współczesnego życia stres stał się czymś naturalnym, ale także zindywidualizowanym, i to zarówno pod względem czynników go wywołujących, jak i sposobów reagowania na nie. Towarzyszy nam niemal każdego dnia. Czasem jest nieprzyjemny, paraliżujący (wtedy nazywany jest dystresem), ale ma też swoje dobre strony; może być mobilizujący, dobroczynny (stres zdrowy, pozytywny, który Selye nazwał eustresem). W przypadku pojawienia się stresu ważne jest opanowanie umiejętności radzenia sobie z nim (zmagania się, podejmowania czynności zaradczych), czyli podejmowania celowych wysiłków, będących wynikiem oceny sytuacji stresowych. Folkman, analizując strategie radzenia sobie ze stresem, wymienia: pozytywne przewartościowanie sytuacji, zdarzeń; koncentrację na problemie oraz kreowanie pozytywnych wydarzeń, a więc poszukiwanie, odkrywanie i nadawanie pozytywnego znaczenia różnym sytuacjom życiowym. Doskonałym buforem chroniącym człowieka przed stresem jest poszukiwanie pozytywnych aspektów życia codziennego, spotkania w gronie rodzinnym i przyjaciół, satysfakcja z dobrze wykonanej pracy i wszelkie sytuacje napawające radością.

Radzenie sobie ze stresem polega na aktywizowaniu procesów wewnętrznych i uruchomieniu określonych zachowań, które mają na celu opanowanie, tolerowanie, redukovanie i minimalizowanie wymagań środowiskowych lub własnych potrzeb. Radzenie sobie ze stresem ma związek z myśleniem. W przypadku myślenia konstruktywnego osoby bardziej pozytywnie patrzą na świat i lepiej

radzą sobie ze stresem niż w przypadku myślenia destruktywnego, ukierunkowanego na wszystko, co najgorsze. Lazarus i Folkman (za: I. Heszen-Niejodek, 2000, s. 476) przypisują procesowi radzenia sobie dwie funkcje: instrumentalną, czyli zadaniową, zorientowaną na rozwiązanie problemu (oprawę relacji podmiotu z otoczeniem), oraz funkcję samoregulacji emocji, czyli obniżania przykrego napięcia i łagodzenia innych negatywnych stanów emocjonalnych. Pojawiają się one przeważnie w pierwszej fazie stresu i mogą doprowadzić do przezwyciężenia bądź opanowania stresu.

Te dwa sposoby radzenia sobie ze stresem: zadaniowe i skierowane na emocje, występują zazwyczaj jednocześnie. Wybór strategii działania zależy od percepcji sytuacji.

Jeżeli ktoś uważa, że poradzi sobie z daną sytuacją, wybiera strategię skoncentrowaną na problemie, w przeciwnym razie wybiera strategię skoncentrowaną na emocjach (H. Wrona-Polańska, 2003, s. 38).

Z koncentracją na problemie wiąże się ukierunkowanie na stresor (zbieranie informacji o nim, rozeznanie w możliwościach jego wykorzystania), a także na własne potencjalne zasoby i umiejętności ich wykorzystanie w konkretnej sytuacji stresowej. Z koncentracją na emocjach wiąże się ponowna ocena problemu, porównanie go z inną sytuacją, gorszą od obecnej, poszukiwanie dobrych stron zdarzenia. H. Wrona-Polańska, powołując się na A. Antonovsky'ego, podaje, że każda strategia radzenia sobie ze stresem zawiera trzy komponenty poznawcze: racjonalność, elastyczność i dalekowzroczność. Racjonalność umożliwia trafną, obiektywną ocenę sytuacji; elastyczność prowadzi do wyboru najbardziej odpowiedniej do sytuacji strategii; dalekowzroczność pozwala przewidzieć konsekwencje strategii działania.

J. Penc (2001; zob. też I. Heszen-Niejodek, 2000) opisuje trzy rodzaje strategii przezwyciężania stresu ukierunkowane na problem i emocje:

- 1) strategię zachowania zdrowia (przestrzeganie zasad higieny zdrowotnej i psychicznej, wyciszająca aktywność fizyczna lub hobby, uprawianie gimnastyki i aktywność sportowa, wykonywanie tego, co mieliśmy do zrobienia zgodnie

z przyjętym planem, angażowanie się w nowe przedsięwzięcia, unormowany styl życia, unikanie alkoholu, uczestnictwo w organizacji czasu wolnego, trening autogenny itp.);

- 2) strategię zachowania dystansu emocjonalnego (wypracowanie własnej strategii reagowania na stres, w obliczu niepowodzeń zachowanie spokoju, niepoddawanie się emocjom, podejmowanie prób zapomnienia o całej sprawie itp.), przeciwstawianie myślom negatywnym – pozytywnych;
- 3) strategię wsparcia społecznego, zarówno instrumentalnego, jak i emocjonalnego (poszukiwanie kontaktów z innymi, słuchanie ich rad, np. rozmawiamy z kimś, aby dowiedzieć się więcej o tej sytuacji, zwracanie się z prośbą o pomoc w rozwiązaniu problemu – słuchanie rad innych, zapewnienie sobie przyjaznego otoczenia, dzielenie się z innymi swoimi przeżyciami itp.). Trudne sytuacje często wydają się łatwiejsze, gdy podzielimy się z nimi z osobą zaufaną. Strategia wsparcia społecznego wskazuje, że człowiek poszukuje sposobów łagodzenia stresu w relacjach z innymi.

Ludzie zawsze potrzebowali i potrzebują życzliwego spojrzenia innych, a nawet wsparcia ze strony przyjaciół, rodziny czy środowiska zawodowego. Jest to bardzo cenna pomoc, z której należy umieć korzystać: opowiedzenie komuś, kto z uwagą nas wysłucha, o przyczynie naszego niepokoju lub gniewu czasami wystarcza, aby uczucia te zupełnie zniknęły (J. Renaud, 1993, s. 118).

Badania empiryczne wykazały, że wsparcie społeczne odgrywa bardziej znaczącą rolę w funkcjonowaniu kobiet niż mężczyzn (M. Strykowska, A. Trzeciakowska, 1994); pozytywnie wpływa na ich samopoczucie i obniża poziom niepokoju w pracy. Najbardziej znaczące dla kobiet jest wsparcie otrzymywane od bliskich im mężczyzn. W wyniku badań stwierdzono, że kobiety mające poparcie mężczyzn (męża lub narzeczonego) osiągały znacznie więcej niż wówczas, gdy takiego wsparcia nie miały. Często stosują rozmowę jako sposób radzenia sobie ze stresem.

Z licznych badań wynika, że najlepszym sposobem radzenia sobie ze stresem jest wsparcie społeczne, rozumiane jako rodzaj pomocy

psychologicznej otrzymywanej od innych ludzi, rodziny, przyjaciół, przełożonych, grupy koleżeńskiej czy społeczności lokalnej lub jako rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez jednego lub obu uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub krytycznej (D.P. Schultz, S.E. Schultz, 2002; N. Chmiel, 2003; G. Sędek, 1991; M. Strykowska, A. Trzeciakowska, 1994; H. Sęk, R. Cieślak 2004). Sęk (2004, s. 22) określa wsparcie jako interakcję społeczną, w trakcie której dochodzi do przekazywania lub wzajemnej wymiany emocji, informacji, instrumentów działania i dóbr materialnych. Celem tej wymiany jest zmniejszenie stresu, opanowanie napięć emocjonalnych, tworzenie poczucia przynależności, bezpieczeństwa i przezwyciężenia trudności. Wsparciem społecznym w miejscu pracy lub innym środowisku społecznym może być:

- 1) wsparcie emocjonalne,
- 2) wsparcie instrumentalne,
- 3) wsparcie informacyjne (poznawcze),
- 4) wsparcie oceniające.

Wsparcie emocjonalne jest uważane za najbardziej znaczące dla zachowania zdrowia. Polega ono na akceptacji jednostki, okazywaniu jej empatii, troski, miłości, zaufania, zainteresowania jej problemami i okazywaniu zrozumienia w przypadku ich przeżywania. Daje poczucie przynależności i opieki, uwalnia od napięć i negatywnych uczuć, pozytywnie wpływa na samoocenę i samopoczucie jednostki. Może pochodzić od rodziny, przyjaciół, małżonka, partnera, wolontariuszy, wspólnot lokalnych i wyznaniowych. Ważną rolę do odegrania ma tu obecność osób bliskich, które wykazują troskę o samopoczucie osoby poszkodowanej i jej psychiczny komfort. Odbywa się to przez ukazywanie uczucia przywiązania, sympatii i miłości. Obecność innych jest źródłem poczucia bezpieczeństwa. Istotne jest, żeby jednostka nie czuła się osamotniona. C.K. Oyster (2002) stwierdza, iż więzi emocjonalne z osobami z otoczenia są źródłem uzdrawiającej mocy. Ludzie dotknięci kataklizmem szybciej radzili sobie z własnymi przeżyciami, gdy nie byli samotni w nieszczęściu

oraz mieli z kim dzielić się myślami i uczuciami. Towarzystwo ludziom w nieszczęściu umacnia w nich poczucie sensu życia.

Wsparcie instrumentalne to rodzaj pomocy polegającej na bezpośrednim zaspokajaniu potrzeb jednostki. Dzięki niemu jednostka doświadcza pomocy ze strony innych osób, np. uzyskuje pomoc finansową czy dostęp do określonych dóbr (dożywianie, zapewnienie schronienia, zaopatrzenie w lekarstwa), które bezpośrednio wspomagają jej potrzeby. Otrzymywanie konkretnej pomocy sprawia, że jednostka wyzbywa się stresu, i uświadamia sobie to, iż w każdej chwili może liczyć na pomoc ze strony innych ludzi, np. w razie trudności finansowych, pogorszenia stanu zdrowia, trudności w zaopatrzeniu w leki lub żywność bądź w przypadku różnych innych kłopotów dnia codziennego.

Wsparcie informacyjne (poznawcze) polega na przekazywaniu informacji użytecznych w radzeniu sobie z problemami, udzielaniu rad oraz aktywnym, pełnym empatii słuchaniu i rozmawianiu oraz sugestywnym oddziaływaniu. Dzięki niemu osoba wspierająca otrzymuje użyteczne informacje o sytuacji jednostki, podpowiada jej pożądany kierunek działania, co sprzyja lepszemu zrozumieniu sytuacji, własnego położenia życiowego i osobistych problemów. Wsparciem są informacje zwrotne pochodzące od przełożonego o wynikach pracy. To stresujące – pisze M. Hartley (2005, s. 53) – że twój szef jest daleko od ciebie i nie interesuje się tobą albo że wszystkie informacje zwrotne, jakie odeń otrzymujesz, są negatywne. Wtedy bowiem możesz czuć się niedowartościowany i tracić zapał do pracy, entuzjazm i motywację.

Wsparcie oceniające polega na przekazywaniu informacji o ważnym znaczeniu dla wzmocnienia poczucia wartości osobistej i podniesienia samooceny w wyniku dokonywania różnych porównań społecznych (np. przez ukazywanie złożoności problemów innych ludzi). Wsparcie wyraża się w okazywaniu zachęty. Mogą to czynić różne jednostki z otoczenia społecznego, które wierzą w możliwość wyjścia osoby poszkodowanej z kryzysu i dają temu wyraz, podkreślając jej zdolności, możliwości i sukcesy. W przezwyciężeniu trudności pomocne mogą być także wskazówki pochodzące od ludzi mających pewne doświadczenia i znających życiowe problemy. Rady

ludzi stojących z boku mogą okazać się cenne ze względu na wskazanie nowych, nierozważanych dotąd możliwości i sposobów postępowania. Cudze rady mogą bardziej rozbudzić autorefleksję i pomóc zrozumieć popełniane błędy. Oprócz wymienionych rodzajów wsparcia społecznego opisuje się wsparcie duchowe (H. Sęk, 2004). Jest ono szczególnie przydatne w sytuacjach kryzysu egzystencjalnego, utraty poczucia sensu życia i lęku przed śmiercią.

Wysoko cenionym rodzajem wsparcia we wszystkich okresach życia człowieka jest wsparcie emocjonalne. Na znaczenie poszczególnych rodzajów wsparcia w przywracaniu równowagi psychicznej człowieka należy spojrzeć z punktu widzenia osoby oczekującej pomocnego wsparcia. „Warunkiem zaistnienia wsparcia społecznego jest powstanie w człowieku stanu potrzeby i oczekiwania” (A. Bańka, 1995, s. 150).

Wsparcie społeczne może skutecznie zapobiegać stresowi, jak również go łagodzić i obniżać jego poczucie. Społeczne wsparcie zwiększa indywidualną zdolność radzenia sobie ze stresem, jak również moderuje wpływ stresorów na percepcję jednostki. Jest ono bardzo ważne w okresie wycofywania się z pracy, albowiem przeciwdziała powstawaniu pustki życiowej i

[...] daje lepszą sposobność sformułowania sensu życia bez pracy zawodowej i znalezienie sensownej struktury rytmu życia po „wypadnięciu” czasu pracy (A. Bańka, 1995, s. 149).

Z. Ratajczak (1992), omawiając rolę społecznego wsparcia w sytuacjach zagrożenia „ja”, podkreśla, że:

- 1) przyczynia się do wyzwolenia dodatkowej energii niezbędnej do działania w nowych warunkach, mobilizuje dodatkowy wysiłek,
- 2) zmniejsza psychologiczne koszty aktywności związanej z procesem radzenia sobie, tj. pomaga odbudować utraconą pewność siebie, własną efektywność psychiczną, budząc poczucie, że trudności są do pokonania.

Badania wskazują, że najskuteczniejszym sposobem radzenia sobie ze stresem jest rozmowa z osobą zaprzyjaźnioną. Stwarza ona możliwość spojrzenia na sprawę z innej perspektywy i pełni ważną funkcję terapeutyczną. W miejscu pracy dużą rolę do odegrania

mają kierownicy najniższego szczebla. Z amerykańskich badań prowadzonych wśród policjantów wynika, że jedynym buforem zabezpieczającym ich przed wpływem stresujących wydarzeń w pracy było wsparcie ze strony przełożonych (D.P. Schultz, S.E. Schultz, 2002). Najskuteczniejsze w łagodzeniu stresu wydaje się jednocześnie wsparcie zakładu pracy i rodziny. Konflikt między wymaganiami pracy a życiem rodzinnym w znacznym stopniu może łagodzić rodzina.

Ludzie posiadający kochającą rodzinę oraz bliskich przyjaciół mają większe szanse uporania się z kryzysowymi zdarzeniami niż ludzie samotni, wyobcowani ze swoich układów rodzinnych i towarzyskich (G. Sędek, 1991, s. 313).

Instytut Gallupa⁷ opracował listę 12 zaleceń dotyczących unikania stresu. Są to:

- 1) dbałość o ogólny dobry stan zdrowia, przestrzeganie zasad higieny zdrowotnej i psychicznej, szczególnie w odniesieniu do wypoczynku,
- 2) unikanie zażywania leków i środków chemicznych,
- 3) korzystanie z profesjonalnej opieki i pomocy lekarskiej oraz psychologicznej,
- 4) regularne uprawianie gimnastyki i aktywność sportowa,
- 5) wykonywanie zajęć dających satysfakcję,
- 6) zapewnienie sobie przyjaznego otoczenia,
- 7) zabieganie o uzyskanie dobrych wyników w pracy,
- 8) zapewnienie sobie odpowiedniej pozycji społecznej,
- 9) w organizacji zajęć rezerwowanie pewnej ilości czasu tylko dla siebie,
- 10) utrzymywanie stałej aktywności społecznej (np. towarzyskiej) i intelektualnej,
- 11) otwarte wyrażanie własnych uczuć i opinii oraz nauczenie się mówienia „nie”,
- 12) stosowanie ćwiczeń zapobiegających powstawaniu napięcia stresowego i je rozładowujących (za: M. Cenin, 1994, s. 157).

Skutecznym sposobem radzenia sobie ze stresem jest uczestnictwo w różnych grupach treningowych, które wyposażają

jednostki w wiedzę i umiejętności niezbędne do radzenia sobie z problemami życiowymi. Tworzy się też grupy terapeutyczne, które ułatwiają ludziom rozwiązywanie problemów. Praktykuje się również tworzenie grup samopomocy na wzór Anonimowych Alkoholików. Grupy takie jednoczą tych, którzy – przeżywając podobne problemy – uczą się od siebie nawzajem radzenia sobie z nimi i stawiania im czoła.

Pomocne w redukowaniu stresu są takie techniki, jak: relaksacja, medytacja oraz ćwiczenia fizyczne (G.D. Bishop, 2000, s. 338). Zarówno relaksacja, jak i medytacja mają na celu wytłumienie rozproszonych myśli, doświadczeń stresowych i pobudzenia emocjonalnego.

J. Wonder i P. Donovan (za: B. Sommer, M. Falstein, 1996, s. 139) podają sześć sposobów zmniejszania stresu, łatwych do stosowania w czasie pracy.

1. Odpoczynek dla oczu. Zwróć oczy w stronę ściany lub spojrzysz przez okno (wybierz to, co wyda się najmniej podejrzane twoim współpracownikom). Zamknij oczy i skieruj gałki oczne ku górze. Odetchnij głęboko dwa razy.
2. Minipompki. Opuść ręce wzdłuż ciała, dłonie skieruj ku przodowi. Zegnij teraz dłonie w nadgarstkach jak najdalej ku tyłowi i usztywnij je w tej pozycji. Policz do dwudziestu (jeśli masz na to czas) i rozluźnij się. Połóż dłonie na udach i poczuj przyjemne uczucie rozluźnienia.
3. Toczenie głowy po barkach. Zatocz głowę koło, kilka razy w jedną, potem w drugą stronę. Powtarzaj ten ruch dopóty, dopóki będzie to wygodne, coraz wolniej i obszerniej.
4. Skłony na boki. Siedząc na krześle, pochylaj się z boku na bok, dotykając za każdym razem podłogi. Jeżeli ktoś cię obserwuje, zawsze możesz udać, że coś ci upadło na podłogę.
5. Małe wakacje dla umysłu. Zamknij oczy i wyobraź sobie, że jesteś w swym ulubionym miejscu: w górach, w łóżku itp. Zatrzymaj się tam, dopóki nie poczujesz, że fizycznie się tam znajdujesz. Jeżeli masz zimne dłonie lub stopy, wyobraź sobie,

że jesteś w ciepłym, przyjaznym miejscu i ogrzej zmarznięte kończyny.

6. Tylko dla stojących. Jeżeli musisz długo stać, przestępuj z nogi na nogę, przesadnie akcentując ruch zginaniem kolan i stawów skokowych.

Skuteczną metodą stosowaną w przezwyciężaniu stresu jest także aktywność fizyczna, modyfikacja niezdrowych zachowań i prowadzenie zdrowego stylu życia. Ludzie bardzo często w obliczu stresu podejmują nieefektywne sposoby radzenia sobie z nim: izolują się od innych i trzymają swoje kłopoty w tajemnicy, palą więcej papierosów, sięgają po alkohol czy narkotyki, piją więcej kawy. Istnieje coraz więcej dowodów na to, że umiarkowana aktywność fizyczna (wysiłek fizyczny, ćwiczenia fizyczne) jest dobrym prognostykiem w radzeniu sobie ze stresem, gdyż redukuje stany lękowe i poprawia nastrój. Jest zalecana przez lekarzy jako uzupełnienie terapii stanów depresyjnych.

Rozpatrując problem przezwyciężania stresu, badacze zwracają także uwagę na styl radzenia sobie ze stresem, przez który rozumie się „[...] posiadany przez jednostkę, charakterystyczny dla niej repertuar strategii radzenia sobie z sytuacjami stresowymi” (I. Heszen-Niejodek, 2000, s. 484) lub trwałą, osobowościową dyspozycję jednostki do określonego zmagania się z sytuacjami stresowymi (K. Wrześniewski, 1996). Styl warunkuje rodzaj zachowania się człowieka będącego w stanie stresu i wskazuje na różnice indywidualne w dyspozycjach, które jednostka nabyła w ciągu życia w wyniku uczenia się i zdobywania doświadczeń (H. Wrona-Polańska, 2003). Styl ten zależy od czynników sytuacyjnych, indywidualnych i interakcji między tymi dwiema grupami czynników.

Dyspozycje mają charakter elastyczny oraz pozwalają na dobór strategii adekwatnych i najbardziej odpowiednich do sytuacji stresowej. Ludzie różnią się pod względem stopnia elastyczności stylu. Styl mało elastyczny (sztywny) może utrudniać radzenie sobie z problemami w sytuacjach nowych, zmieniających się, wymagających twórczego podejścia do zagadnienia.

Gdy mechanizmy obronne racjonalne zawiodą, wówczas pojawiają się inne. W takich przypadkach ludzie często uruchamiają mechanizmy obronne, u podłoża których tkwi nieświadome zniekształcanie rzeczywistości, prowadzące do uniknięcia stresu lub jego złagodzenia. Należą do nich m.in. następujące mechanizmy.

1. Racjonalizacja – polega na wyszukiwaniu racjonalnych (w rzeczywistości najczęściej irracjonalnych, pozornie wiarygodnych) argumentów, które mają na celu obronę własnych racji i odsunięcie przykrych myśli o sobie, aby nie odczuć niezadowolenia z samego siebie, lęku przed wyrzutami sumienia i utratą poczucia własnej godności. Ludzie często dobudowują ideologię do swego postępowania, by przekonać siebie i innych, że jest ono jak najbardziej słuszne. Aby utrzymać pozytywny obraz własnej osoby, człowiek stosuje różnorodne sposoby fałszywej interpretacji własnego postępowania. Racjonalizuje pracownik, który nie dostał wymarzonego awansu, że w sumie dobrze się stało, gdyż musiałby więcej pracować i żyć w ciągłym stresie, a tak ma czas dla siebie i rodziny, żyje na luzie. Racjonalizuje nałogowy palacz papierosów, tłumacząc sobie, że palenie wcale nie jest takie szkodliwe: „Mój dziadek palił bardzo dużo i dożył sędziwego wieku; palą przecież lekarze”.
2. Projekcja (rzutowanie) – przerzucanie winy za własne słabości, błędy i niepowodzenia na innych ludzi, obiekty i sytuacje. Dla przywrócenia zachwianej równowagi psychicznej jednostka przerzuca na inne osoby swoje cechy charakteru, myśli, postawy, intencje i nastawienia; swe negatywne cechy zauważa u innych, a przy każdej nadarzającej się okazji chce zainteresować nimi otoczenie. Wyolbrzymiając je u innych, pomniejsza je u siebie. Na przykład osoba konfliktowa upatruje w swoim otoczeniu ludzi, którzy są nadzwyczaj konfliktowi; mało zdyscyplinowany pracownik opowiada, jak nieodpowiedzialni są jego koledzy z pracy; uczeń odpowiedzialnością za swoje słabe postępy w nauce obarcza nauczyciela, zarzucając mu nierzetelną pracę.

3. Reakcja upozorowana – polega na tym, że jednostka stara się ukryć jakieś silne dążenia czy potrzeby, demonstrując zachowania przeciwne do rzeczywistych. Na przykład kobieta, która zazdrości koleżance awansu na stanowisko kierownicze, wylewnie gratuluje jej tego sukcesu.
4. Fantazjowanie i marzenia – ułatwiają niektórym pogodzenie się z rzeczywistością, pobudzają do zwalczania przeszkód (np. w sytuacji utraty pracy); pozwalają przenieść się człowiekowi w inną, upragnioną rzeczywistość. Na przykład pracownik zwolniony z pracy obmyśla strategię postępowania, aby zemścić się na osobie, która przyczyniła się do tego.
5. Substytucja – ucieczka do celów zastępczych, których nie udało się jednostce osiągnąć. Na przykład osoba, której nie udało się dostać na upragnione studia medyczne, zostaje ratownikiem medycznym.

1.9. Syndrom wypalenia zawodowego

Utrzymujące się przez dłuższy czas (i kumulujące się) stresory w miejscu pracy prowadzą do wyczerpania się zdolności adaptacyjnych i pojawienia się zespołu objawów określanych mianem **syndromu (zespołu) wypalenia zawodowego**. Pojęcie syndromu wypalenia zawodowego zostało wprowadzone do nauki w 1974 roku przez H.J. Freudenbergera (za: R. Kretschmann i in., 2003). Pierwszą spójną koncepcję tego procesu przedstawiła na początku lat 80. światowej sławy znawca wypalenia zawodowego, psycholog z Uniwersytetu Kalifornijskiego Ch. Maslach (2000).

Syndrom wypalenia zawodowego jest rodzajem choroby, która najczęściej pojawia się w wyniku psychicznego i fizycznego wyczerpania na skutek ciągłego kontaktu z ludźmi. Charakterystyczny jest dla zawodów pielęgnacyjno-opiekuńczych lub pomocnych: nauczycieli, psychologów, terapeutów, pracowników więziennych, pielęgniarek, lekarzy, duchownych, pracowników socjalnych, menedżerów itp. Pojęcie to jest różnie definiowane. Niektórzy ujmują syndrom wypalenia zawodowego podobnie jak stres, a więc jako stan, proces lub końcowy etap procesu (H. Sęk, 1996) bądź jako reakcję emocjonalną (A. Bańka, 2000, s. 307).

A. Pines i E. Aronson stwierdzają, że wypalenie jest

[...] stanem fizycznego, emocjonalnego i psychicznego wyczerpania spowodowanym przez długotrwałe zaangażowanie w sytuacje, które są obciążające pod względem emocjonalnym (za: J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, 2011, s. 14).

C. Cherenis (za: J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, 2011, s. 15) wypalenie ujmuje jako proces negatywnych zmian w zakresie postaw i zachowań, który dokonuje się pod wpływem napięcia wywołanego pracą. A. Bańka (2000, s. 307) podaje, że wypalenie jest reakcją emocjonalną organizmu w sytuacji stresowej, jaką stwarza w pracy zawodowej wymóg koncentracji na problemach innych ludzi. Według niego wypalenie jest wynikiem wygaśnięcia

motywacji do pracy, której poświęcono dużo czasu oraz zaangażowano wiele sił i energii. Zdaniem Bańki (2000, s. 306) można mówić o wypaleniu egzystencjalnym i zawodowym. Pierwsze to rodzaj ogólnego stresu społeczno-kulturowego przeżywanego jako ogólne rozczarowanie egzystencjonalne, drugie zaś to rodzaj specyficznego stresu zawodowego.

Maslach określa wypalenie jako

[...] psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżonego poczucia osiągnięć osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób (2000, s. 15).

Często jego przyczyną jest stres w pracy, niekiedy presja czasu, ilość obowiązków i ciągle rosnące wymagania stawiane pracownikowi. Choroba zwana wypaleniem rozwija się powoli wskutek wielu obciążeń emocjonalnych jednocześnie występujących, od których człowiek nie może się uwolnić. Na początku trudno ją zdiagnozować. Niektórzy sądzą, że wypalenie dotyka osób o silnej motywacji, albowiem ich zaangażowanie w działanie spowodowało wyczerpanie wszelkich osobistych zasobów.

Istotę wypalenia dobrze ujmuje J.P. Schröder (2008). Jego zdaniem na wypalenie narażone są osoby, które:

- 1) są perfekcjonistami i biorą na siebie więcej obowiązków, niż mogą udźwignąć,
- 2) spełniają kilka ról zawodowych jednocześnie,
- 3) stawiają wysokie wymagania sobie i innym,
- 4) wykonują każde zadanie z dużym zaangażowaniem,
- 5) są konserwatywne i dogmatyczne,
- 6) nie potrafią odmawiać i poświęcają się dla innych,
- 7) mają skłonność do idealizmu, przesadnego perfekcjonizmu i stosowania przymusu wobec siebie i innych,
- 8) wszystkie zadania wolą wykonywać same i niechętnie proszą innych o pomoc,
- 9) definiują się przez pracę i traktują ją jako zastępcze zaspokojenie innych potrzeb,
- 10) wszystko robią dla innych i tłumią przy tym własne potrzeby,
- 11) mają niskie poczucie własnej skuteczności,

- 12) przeceniają wagę zadań i nie pozwalają sobie na dystans wobec problemów zawodowych,
- 13) patrzą w przyszłość zbyt optymistycznie, bez realnej oceny stopnia ryzyka podejmowanych działań,
- 14) w związku z innymi ludźmi nie potrafią odróżnić bliskości od zniewolenia.

Maslach (2000) zwraca uwagę na fazowy przebieg wypalenia zawodowego. Wymienia trzy podstawowe wymiary zespołu wypalenia: wyczerpanie emocjonalne, depersonalizację (bezduszość, cynizm, zanik wrażliwości) i obniżone poczucie dokonań osobistych (brak satysfakcji z wyników pracy, poczucie marnowania czasu i wysiłków). Wypalenie zawodowe rozpoczyna się od emocjonalnego wyczerpania, po czym następuje nadmierne dystansowanie się od trudnych spraw zawodowych. Jednostka zaczyna wątpić w swoją efektywność i traci zainteresowanie pracą, niechętnie chodzi do pracy i przedmiotowo traktuje ludzi. Swoje otoczenie postrzega jako zagrożenie, a każdą krytykę odbiera jako atak. W końcowej fazie pojawia się zobojętnienie, niechęć do pracy, brak zaangażowania i niezadowolenie. Pojawiają się takie widoczne objawy, jak depresja, apatia, napady lęku. Osoba jest wyczerpana fizycznie i emocjonalnie. Jej system odpornościowy jest osłabiony. Pojawiają się zaburzenia układu krążenia oraz niebezpieczne dla życia problemy psychiczne.

Wymiary zespołu wypalenia charakterystyczne dla każdej fazy można scharakteryzować następująco.

1. **Wyczerpanie emocjonalne** (*emotional exhaustion*) – jest wynikiem nadmiernego emocjonalnego angażowania się człowieka w przebieg pracy, specyficznego patrzenia na pracę nie tylko jako sposób zarobkowania, ale zyskania dobrego mniemania o sobie, poczucia, że jest się kimś znaczącym, ma się wpływ na ludzi, z którymi się pracuje; przekonania, że praca ma duże znaczenie w życiu. Jednostka czuje się emocjonalnie wypalona, gdy doświadcza porażki w tym zakresie i nie udaje jej się znaleźć sensu w pracy (A.M. Pines, 2004). Faza ta w opinii wielu badaczy stanowi kluczowy aspekt wypalenia zawodowego,

jakby jego rdzeń. W tej fazie obserwuje się takie przejawy zachowania, jak: poczucie ogólnego zmęczenia, lęk, bóle głowy, bezsenność, brak energii i zapału do działania, radości życia, zwiększona drażliwość i impulsywność. Osoby takie w sposób przesadny przypisują sobie różne choroby lub wyolbrzymiają istniejące objawy chorobowe. Czują się emocjonalnie przeciążone, mają poczucie ogólnego wyczerpania. Odnoszą wrażenie, że przy znacznie większym wysiłku wykonują czynności zawodowe, które dawniej nie sprawiały im trudności; że nie są w stanie dać z siebie więcej. Skarżą się na poczucie pustki i wyjałowienia (C.K. Oyster, 2002).

2. **Depersonalizacja** (*depersonalization*) – jej przejawem jest skrajny cynizm w traktowaniu innych ludzi (dlatego ten wymiar nosi również nazwę cynizmu), pogłębiające się zmniejszanie wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka (klientów, pacjentów, uczniów, wychowanków), formalizowanie kontaktów, nieświadczanie w sposób właściwy pomocy, opieki i usług. Osoby takie przejawiają skłonność do obojętnego traktowania innych, ich poniżania i lekceważenia, ignorowania ich próśb i życzeń oraz przedmiotowego traktowania. W relacjach interpersonalnych przyjmują postawę dystansowania i wycofywania się przez skracanie lub unikanie kontaktu psychicznego; ujawniają demonstracyjny brak zainteresowania problemami innych ludzi i nie okazują im współczucia. W ich odczuciu wykonywana praca traci sens i nie przynosi satysfakcji. Wymiar ten często jest traktowany jako konsekwencja wyczerpania emocjonalnego.
3. **Obniżone osobiste zaangażowanie** (*lower personal accomplishment*), zwane również brakiem satysfakcji zawodowej⁸ – osoby doświadczające tego aspektu wypalenia zawodowego przejawiają tendencję do negatywnego oceniania siebie jako pracownika i braku kompetencji. Charakterystyczne jest poczucie małej przydatności zawodowej, świadomość zmniejszonej efektywności pracy i spadku sukcesów zawodowych oraz poświęcania więcej czasu na wykonywanie

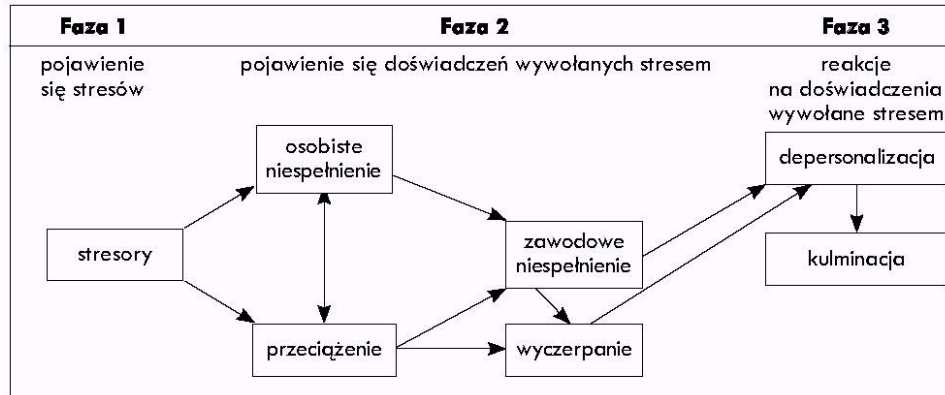
pewnych czynności. Jednostka uświadamia sobie, że popełnia coraz więcej błędów i sztywność działania; odlicza minuty spędzane w pracy. W tej fazie obserwuje się obniżenie poziomu sprawności kontroli emocjonalnej i wzrastającą konfliktowość. Pojawia się poczucie krzywdy i winy, nasila się lęk i depresja.

Do pomiaru wypalenia zawodowego służy opracowany przez Maslach Inwentarz Wypalenia Zawodowego. Posługując się tym kwestionariuszem, można stwierdzić, w jakiej sferze wypalenie jest najsilniejsze. Jednostka może uzyskać wysoki średni wynik we wszystkich wymiarach, ale może też osiągnąć wysoki wynik w jednym lub dwu wymiarach, a niski w dwu lub trzech. W ten sposób uzyskujemy informacje przydatne do podjęcia działań terapeutycznych. O wysokim poziomie wypalenia świadczą wysokie wyniki w podskalach wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji oraz niskie w podskali obniżonego poczucia dokonań osobistych. Badania wskazują, że kwestionariusz ma wysoką trafność i rzetelność.

I.A. Friedman (za: Z. B. Gaś, 2001) opracował wielościeżkowy model syndromu wypalenia, który obejmuje trzy fazy (rysunek 4):

- 1) powstawanie i kumulowanie się stresorów (np. trudne warunki pracy, brak wsparcia ze strony współpracowników i specjalistów, czynniki ogólnospołeczne);
- 2) pierwszorzędne i drugorzędne doświadczenia wyzwolone przez stres. Doświadczenia pierwszorzędne obejmują przede wszystkim poczucie niespełnienia osobistego oraz uczucie przeciążenia, doświadczenia, natomiast drugorzędne – poczucie niespełnienia zawodowego oraz towarzyszące im wyczerpania fizycznego, emocjonalnego i intelektualnego;
- 3) reakcję na powyższe doświadczenia wyzwolone stresem, którą stanowią depersonalizacja i pragnienie rezygnacji jako kulminacyjny punkt procesu wypalenia (Z.B. Gaś, 2001, s. 29–30).

Rysunek 4. Wielościeżkowy model syndromu wypalenia według I.A. Friedmana (1966)



Źródło: Z.B. Gaś (2001, s. 29).

J. Edelwich i A. Brodsky (za: Z.B. Gaś, 2001, s. 28) wymieniają cztery fazy wypalenia zawodowego. Pierwszą jest **entuzjizm**, związany z wielkimi oczekiwaniami i nadziejami, którym towarzyszy duża energia do działania i zaangażowanie w sprawy zawodowe. Druga faza to **stagnacja**, która polega na zmianie orientacji z aspektów profesjonalnych na osobiste potrzeby i koncentrowanie wokół nich swojej dalszej pracy zawodowej. W trzeciej fazie dominuje frustracja związana z doświadczanym poczuciem **małej skuteczności zawodowej** oraz **rozzarowaniem** do ludzi, czemu towarzyszą objawy emocjonalne, somatyczne i dysfunkcyjne w zachowaniu. Dla czwartej fazy charakterystyczna jest wszechobecna **apatia**, **spadek zaangażowania w problemy** zawodowe oraz unikanie rywalizacji z innymi współpracownikami. Sęk opisuje następująco przebieg wypalenia zawodowego:

Wypalenie się w zawodzie rozpoczyna się skrycie i nie jest rozpoznawane przez osobę, której dotyczy. Na początku pojawiają się zmęczenie, napięcie, drażliwość, hiperaktywność na zmianę z oznakami wyczerpania psychofizycznego. Do stanu chronicznego napięcia wskutek stresu niezmodyfikowanego czynnościami zaradczymi dołącza się czasem utrata energii, zniechęcenie i objawy depresji, odniesionej jednakże tylko do sytuacji zawodowej. Zmęczeni i rozzarowani lekarze, nauczyciele, pracownicy pomocy społecznej coraz trudniej znoszą wymagania klientów, rodziców, pacjentów, przełożonych; pracują dużo, ale mało efektywnie. Narzekają na niewychowanych, leniwych, agresywnych uczniów, roszczeniowych klientów, niewdzięcznych i niesubordynowanych pacjentów [...] a nie widzą, że część tych ocen bierze się z poczucia

własnej niekompetencji poradzenia sobie z sytuacją zawodową. [...] pielęgniarki, lekarze, nauczyciele skracają czas na kontakt, unikają spotkań, zamieniają opiekę na nadzór [...] stosują pewne etykietowanie, upokarzają, depersonalizują (1996, s. 23).

Oyster, opierając się na wynikach badań wielu autorów zajmujących się problematyką wypalenia zawodowego, podaje następujące zależności.

1. Kobiety są bardziej skłonne doświadczać wyczerpania emocjonalnego i odczuwać je z większą intensywnością, mężczyźni zaś częściej ulegają depersonalizacji i cierpią z powodu braku osiągnięć. Wiąże się to zapewne w dużym stopniu z odmiennymi rodzajami profesji wykonywanymi przez kobiety i mężczyzn. Więcej kobiet pracuje w zawodach pomocnych, wymagających większego zaangażowania emocjonalnego. Odmienne stanowisko w tej sprawie na podstawie badań wielu autorów przedstawia jednak J. Fengler (2000, s. 89), według którego nie ma różnic w częstotliwości wypalenia między kobietami i mężczyznami: kobiety lepiej radzą sobie z wypaleniem, gdyż prędzej znajdują wsparcie społeczne, łatwiej uzewnętrzniają postrzegane zmiany w psychicznym funkcjonowaniu i dzielą się emocjami z innymi. Dlatego też szybciej uzyskują porady i wyjaśnienia chroniące je przed pogłębianiem się syndromu wypalenia.
2. Pracownicy starsi wiekiem są mniej skłonni do ujawniania wypalenia zawodowego. Fakt ten tłumaczy się wcześniejszym przechodzeniem na emeryturę lub odejściem z pracy osób, które były podatne na ten syndrom.
3. Z podatnością na wypalenie pozytywnie koreluje poziom wykształcenia. Najrzadziej dotyczy ona osób po szkole zawodowej, nieco częściej z wykształceniem średnim, a najrzadziej z wykształceniem wyższym.
4. Wypalenie ma związek z sytuacją rodzinną. Okazuje się, że żonaci ulegają mu rzadziej niż rozwodnicy, ci zaś rzadziej niż ludzie samotni. Osoby pozostające w związkach i mające dzieci są mniej narażone na wypalenie niż osoby samotne

i bezdietne; obecność dziecka w rodzinie wyraźnie zmniejsza ryzyko wypalenia. Rodzina pełni więc rolę bufora osłabiającego działanie różnych stresorów mimo nakładania się ról zawodowych i rodzinnych, głównie u kobiet. W rodzinie jednostka otrzymuje też więcej wsparcia,

5. Podatność na wypalenie zawodowe ma związek z niektórymi cechami osobowości. Wśród nich wymienia się: brak asertywności, niecierpliwość, nietolerancję, pesymizm, brak pewności siebie, tradycyjne poglądy, silną potrzebę akceptacji i kontroli, nadmierne zaangażowanie i poświęcenie się pracy, nieumiejętność oddzielenia życia zawodowego od osobistego, idealizm, perfekcjonizm.
6. Wypalenie pozostaje w związku z takimi czynnikami organizacji pracy, jak: brak autonomii zawodowej, konieczność pełnienia funkcji publicznych, konflikt między rolami, ograniczone możliwości wykazania się w miejscu pracy, otrzymywanie nieadekwatnych pozytywnych sygnałów zwrotnych, stałe przepracowanie, stresujące fizyczne warunki pracy związane z hałasem i przerywaniem wykonywanych czynności.
7. Wypalenie może być spowodowane: niewłaściwym układem relacji interpersonalnych w miejscu pracy, brakiem wsparcia, próbami szkodenia, niesprawiedliwym ocenianiem, brakiem informacji zwrotnych, niedostatecznym poziomem zaufania w obustronnych relacjach (C.K. Oyster, 2002, s. 338–339).

Badacze zwracają również uwagę, że ważną rolę w genezie wypalenia obok warunków pracy odgrywa sytuacja psychospołeczna pracownika: jego warunki życiowe i osobiste przekonania. Wśród warunków życia wymienia się obciążenie obowiązkami pozazawodowymi, głównie domowymi i rodzinnymi, oraz brak wsparcia pozazawodowego. Wypalenie ma również związek z poczuciem własnej skuteczności. Wypalają się jednostki mające niskie przekonanie o skuteczności własnych działań, natomiast osoby z wysokim poczuciem skuteczności podejmują wiele działań zapobiegających rozrastaniu się stresu, uruchamiając mechanizmy przystosowawcze lub tak zmieniając warunki, aby nie były

obciążające dla ich psychicznego funkcjonowania. Wypalenie pojawia się więc wtedy, kiedy jednostka nie podjęła żadnych starań, żeby zapobiec stresowi lub w odpowiednim czasie go zwalczyć.

Oto charakterystyczne przejawy wypalenia zawodowego:

- 1) uczucie zmęczenia i wyczerpania,
- 2) nieustanne zdenerwowanie,
- 3) zwlekanie z wykonywaniem dotychczas łatwo wykonywanych czynności,
- 4) wzrost drażliwości, płaczliwość, niekontrolowanie emocji,
- 5) brak przyjemności z wykonywania zawodu,
- 6) niechęć towarzysząca codziennemu wychodzeniu do pracy,
- 7) osłabienie motywacji do pracy i brak entuzjazmu w wykonywaniu czynności, które dawniej były satysfakcjonujące,
- 8) traktowanie atrakcyjnych dotąd zajęć jako kojarzących się z przymusem,
- 9) brak satysfakcji z wykonywanego zawodu,
- 10) lęk przed wykonywaniem wielu czynności,
- 11) zmniejszenie produktywności, a zwłaszcza nurtująca świadomość efektywniejszego wykonywania czynności przez ludzi młodych,
- 12) niskie poczucie własnej wartości,
- 13) kwestionowanie swoich kompetencji,
- 14) poczucie bezradności i beznadziei, coraz mniej skuteczne radzenie sobie z problemami w pracy, unikanie zadań wymagających myślenia,
- 15) mniejsza cierpliwość, częstsze okazywanie gniewu, większa skłonność do wybuchowości,
- 16) coraz większa podejrzliwość, nieufność i niechęć,
- 17) cynizm, agresja, irytacja, przygnębienie i utrata poczucia humoru,
- 18) trudności w obcowaniu z ludźmi, wzrost odosobnienia, wycofywanie się z kontaktów w domu i pracy,
- 19) dehumanizacja – obniżenie progu wrażliwości na życie innych, zmniejszenie sympatii dla podopiecznych, emocjonalny dystans, a nawet poczucie pogardy i cynizmu,

- 20) negatywne nastawienie do siebie, pracy, ludzi i życia,
- 21) wzrost absencji w pracy,
- 22) chęć przedwczesnej rezygnacji (lub rezygnacja)
z wykonywanego zawodu,
- 23) przytłaczająca depresja, pesymizm, poczucie niespełnienia oraz
rozczarowania,
- 24) poirytowanie, drażliwość i brak cierpliwości w domu,
- 25) trudności ze snem i zasypianiem,
- 26) spożywanie leków i/lub alkoholu,
- 27) uskarżanie się na stan zdrowia (częstsze zaburzenia trawienia,
ból pleców i dolegliwości związane z naczyniami wieńcowymi),
- 28) osłabienie systemu immunologicznego (podatność na choroby,
infekcje, przeziębienia),
- 29) zaburzenia funkcji poznawczych (pamięci, myślenia,
koncentracji uwagi) (A. Bańka, 2000, s. 308; E. Boenisch, C.M.
Haney, 2002, s. 174–177; M. Hartley, 2005, s. 162; R.
Kretschmann i in., 2003, s. 17; N. Ogińska-Bulik, 2006, s. 79).

U jednostek wypalonych zachodzą zmiany w funkcjonowaniu psychicznym. Jednostka doznaje poczucia bezsensu, bezradności i beznadziejności, neguje wartości życia.

Z wypaleniem mamy do czynienia najczęściej wśród pracowników, których praca zawodowa wymaga ciągłych, intensywnych kontaktów z innymi. Wymienia się zazwyczaj dwa źródła wypalenia zawodowego: cechy jednostki i warunki pracy, obejmujące jej charakter i organizację (C.K. Oyster, 2002; R. Kretschmann i in., 2003; N. Ogińska-Bulik, 2006). Badacze wśród przyczyny wypalenia zawodowego wymieniają:

- 1) zbyt wysokie wymagania instytucji w stosunku do pracownika,
- 2) przeciążenie lub niedociążenie pracą,
- 3) konieczność sprostania sytuacjom nieoczekiwanym/kryzysowym,
- 4) konieczność podejmowania decyzji pod presją,
- 5) odpowiedzialność za zdrowie i życie innych,
- 6) praca zmianowa i zbyt długi czas pracy,
- 7) stopień psychicznego zaangażowania pracownika,
- 8) nadmierny poziom osobistej odpowiedzialności,
- 9) duże tempo pracy i fizyczne obciążenie pracownika,

- 10) nieodpowiedni styl zarządzania,
- 11) niewłaściwe relacje interpersonalne,
- 12) właściwości osobowości (neurotyzm, samoocena, poczucie własnej skuteczności, możliwość sprawowania kontroli nad sytuacją, optymizm/pesymizm życiowy).

Okazuje się, że przyczyną wypalenia zawodowego może być nie tylko przeciążenie pracą, ale także niedociążenie lub wykonywanie zbyt prostej pracy. Pracownik doświadcza wówczas psychologicznego dyskomfortu, nie ma czym wypełnić czasu, jest niezadowolony z siebie, gdyż nie wykorzystuje swych kompetencji. Badania wykazują, że monotonia powodowana niedociążeniem wzmacnia niepokój, przygnębienie oraz nasila dolegliwości zdrowotne (D.P. Schultz, S.E. Schultz, 2002, s. 440). Tak więc mała liczba wyzwań związanych z pracą wpływa również niekorzystnie na stan zdrowia psychicznego i fizycznego.

C. Cherniss (za: E. Lisowska, 2012, s. 23) twierdzi, że wypalenie zawodowe zależy od podejścia pracownika do kariery zawodowej. Tezę tę potwierdziły również badania innych badaczy. Cherniss wymienia cztery orientacje prozawodowe:

- 1) aktywista społeczny – jego działania charakteryzuje wykraczanie poza wymagania roli zawodowej, nowatorskie nastawienie oraz dążenie do zmian instytucjonalnych i społecznych;
- 2) rzemieślnik – cechuje go silna motywacja do pracy, rozwoju kariery i kompetencji zawodowych;
- 3) karierowicz – jest nastawiony na zapewnienie sobie prestiżu przez poszukiwanie sukcesu, szacunku oraz dobrobytu materialnego;
- 4) pracownik inwestujący w siebie – dąży do zapewnienia sobie przez pracę środków do życia, w związku z czym bardziej koncentruje się na życiu osobistym niż zawodowym.

Najbardziej na wypalenie zawodowe narażeni są aktywiści społeczni i rzemieślnicy.

Początkowo zjawisko wypalenia zawodowego przypisywano pracownikom, których praca zawodowa wymaga ciągłych, intensywnych kontaktów z innymi, czyli tzw. zawodów społecznych (pomocnych). Jednak w miarę pogłębiania wiedzy oraz

uwzględniania kontekstu sytuacyjnego i organizacyjnego pracy zawodowej oraz właściwości osobowościowych jednostki i uwarunkowań przystosowawczych Maslach doszła do wniosku, że problem ten może dotyczyć także innych zawodów. Zauważono, że dotyka on nie tylko ludzi o długim stażu zawodowym, ale także jednostki o najkrótszym czasie pracy. Dotyczy to głównie nauczycieli i zawodów pomocnych, ale także gospodyń domowych. Nauczyciele rozpoczynający pracę zawodową, poważnie traktujący swój zawód, stawiający sobie wysokie wymagania i napotykający trudności w należyтым pełnieniu swej roli (które wynikają z braku kompetencji zdobywanych w długoletniej praktyce) mogą czuć się niespełnieni i doświadczać w kontaktach z młodzieżą i rodzicami wielu frustracji. Przyczyną wypalenia młodych nauczycieli mogą być zachowania uczniów, z którymi nie potrafią sobie poradzić (J. Pyżalski, 2010b, s. 66). Można więc mówić także o wypaleniu egzystencjalnym, związanym z samym istnieniem, życiem, warunkami życia i jakością życia. Zdaniem Bańki (2000, s. 307) wypalenie egzystencjalne jest stanem ogólnego stresu społeczno-kulturowego, przeżywanego jako ogólne rozczarowanie egzystencjalne (postrzeganie sytuacji społecznych jako zagrażających egzystencji człowieka: brak pracy, brak dostępu do leczenia i skutecznej terapii, utrata sensu życia).

Badacze zastanawiają się, co zrobić, aby pomóc tym, którzy znaleźli się na pograniczu wypalenia zawodowego. Maslach radzi, aby ludzie zamiast pracować więcej zaczęli pracować mądrzej, stawiali sobie realistyczne cele, zmienili dotychczasowe wzorce działania, poszukiwali okazji do oderwania się od codziennej rutyny, mniej osobiście traktowali większość spraw, troszczyli się o samych siebie, zmienili pracę i żyli pełnią życia (za: C.K. Oyster, 2002). Ważne jest tworzenie przyjaznego klimatu psychicznego w środowisku pracy, wspieranie pracowników i należyte wykorzystanie zasobów każdego wykonawcy zadań.

¹ Niespecyficzność reakcji oznacza, że organizm reaguje na każde zagrożenie, niezależnie od jego źródła i rodzaju.

- 2 Opisana skala nadaje się najlepiej do badania ludzi starszych, ponieważ zawiera opis także pozytywnych zdarzeń życiowych. Dlatego ktoś, kto w ciągu ostatniego półtora roku szczęśliwie się ożenił, przeżył wspaniały miesiąc miodowy, ukończył z celującym wynikiem studia, otrzymał posadę marzeń, kupił piękny dom – uzyskałby diagnozę, że cierpi z powodu depresji i nie może się pozbierać.
- 3 Pojęcie zasobów jest różnie rozumiane. Należą do nich: zdrowie, poziom reaktywności, umiejętność wyszukiwania informacji i komunikowania się, poczucie własnej skuteczności i własnej wartości, umiejscowienia kontroli, optymizm, poczucie humoru, asertywność, poczucie koherencji (zrozumiałości, zaradności, sensowności), inteligencja emocjonalna itp.
- 4 Polacy najbardziej zestresowani, www.talentclub.pl/wiedza.php?fid=481 (dostęp 12.01.2012).
- 5 Stres w Polsce – Raport Melisany Klosterfrau. Wyniki ogólnopolskiego badania na temat stresu, przeprowadzonego przez Pentor Research International w czerwcu 2006 roku, www.pentor.pl/upload_module/wysiwg/publikacje/2006/an (dostęp 12.01.2012).
- 6 www.kuchnik.com.pl/stres_1.html (dostęp 12.01.2012).
- 7 Instytut Gallupa to najstarszy instytut badawczy na świecie, założony w 1935 roku przez G. Gallupa. Prowadzi badania na rzecz wspierania przedsiębiorstw w różnych jej zakresach i wspomaga organizacje oraz osoby indywidualne w osiągnięciu jak najlepszych rezultatów.
- 8 Wymiar ten jest również określany jako reakcja na niepowodzenia w radzeniu sobie ze stresem i ma różne nazwy: obniżone osobiste zadowolenie zawodowe, poczucie obniżonych dokonań i osiągnięć zawodowych, utrata zadowolenia z osiągnięć zawodowych, obniżone osobiste zaangażowanie (H. Sęk, 2004, s. 9).

Rozdział 2

Stres i wypalenie zawodowe nauczycieli w literaturze przedmiotu

2.1. Stres nauczycielski

Badacze z różnych krajów wiele miejsca poświęcają stresowi nauczycielskiemu. Stres nauczycielski to stan emocjonalny o negatywnym charakterze pobudzenia, powstały w wyniku oceny sytuacji związanych z realizacją zadań edukacyjnych, oczekiwań i wymagań środowiska społecznego (władz oświatowych, bezpośrednich przełożonych, rodziców, uczniów) z punktu widzenia własnych możliwości adaptacyjnych oraz oceny osobistych zasobów do redukowania spostrzeganych zagrożeń.

C. Kyriacou i A. Sutcliffe definiują go jako

[...] generowanie negatywnych emocji typu gniewu czy zniechęcenia u nauczycieli, którym to emocjom zwykle towarzyszą patologiczne zmiany biochemiczne i fizjologiczne w organizmie (takie jak: wzrost tempa bicia serca, wzrost wydzielania się hormonów, podwyższone ciśnienie krwi), będących rezultatem wykonywanego zawodu i uwarunkowanych percepcją stawianych im wymagań jako zagrażających ich samoocenę i dobremu samopoczuciu, jak też uwarunkowanych mechanizmem radzenia sobie w celu redukcji spostrzeganych zagrożeń (za: A. Biela, 2000, s. 31).

Zawód nauczyciela postrzegany jest jako wysoce stresogenny. W badaniach OBOP znalazł się na drugim miejscu¹. Wpływają na to nadmierne obciążenia psychofizyczne i specyficzne, złożone warunki pracy. Nauczyciele czują się przeciążeni pracą, zmęczeni i wyczerpani, nie potrafią pozbyć się napięcia i złego samopoczucia. W Polsce, pisze Z. Jasiński (2000, s. 228), tygodniowy czas normatywny pracy nauczycieli jest formalnie najkrótszy w Europie

Środkowej, ale faktycznie nauczyciele pracują najwięcej. Powszechnie pomijany jest fakt, że praca zawodowa nie kończy się na prowadzeniu lekcji. Wszystko to sprawia, że sami nauczyciele postrzegają typowego pedagoga jako osobę zabieganą, przepracowaną, nerwową i zestresowaną. Życie w ciągłym stresie podkreślają głównie nauczyciele uczący w klasach starszych szkoły podstawowej oraz w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (S. Korczyński, 2002, s. 139).

Pod kierunkiem M. Śliwińskiej-Kowalskiej (2004) została opracowana ekspertyza ukazująca obciążenie psychofizyczne w zawodzie nauczyciela i jego wpływ na zdrowie. Autorzy tego opracowania koncentrują się m.in. na takich konsekwencjach personalnych obciążeń psychofizycznych nauczycieli, jak: stres, wypalenie zawodowe, stan zdrowia.

Z badań Sęk (2000) przeprowadzonych w latach 1991–1993 wynika, że nauczyciele do najbardziej stresogennych czynników zaliczają niewspółmierne do wkładu pracy zarobki i niski prestiż społeczny zawodu nauczyciela. Pedagodzy o niskim prestiżu wnioskuje zapewne na podstawie niskiej kultury interakcji uczniów z nauczycielem, swobody posługiwania się niecenzurowanym słownictwem oraz brakiem intencjonalnego wychowania dzieci przez rodziców, w którym nauczyciel przedstawiany jest często w negatywnym świetle.

Subiektywne odczucie niskiego prestiżu nie pokrywa się z rankingiem zawodów cieszących się dużym poważaniem społecznym opracowanym przez CBOS w 2009 roku, w którym zawód nauczyciela zajmuje stosunkowo wysoką, siódmą pozycję (70% wskazań). Wyższe pozycje zajmują: profesor (84% wskazań), strażak (84%), górnik (78%), pielęgniarka (77%), lekarz (73%) oraz inżynier pracujący w fabryce. Tuż za nauczycielem plasuje się robotnik wykwalifikowany, np. tokarz, murarz (69%). Można uznać, że nauczyciel, zajmując siódmą pozycję w rankingu, należy do zawodów cieszących się nie małym prestiżem, zważywszy, że wiele zawodów o nieporównywalnie wyższym statusie ekonomicznym znalazło się na odległych pozycjach, np.: adwokat (miejsce 15 – 60% wskazań), wojewoda (22 – 48%), ksiądz (32 – 42%),

burmistrz (33 – 42%) czy minister (37 – 38%)². Zawód nauczyciela cieszy się dużym poważaniem wśród osób starszych oraz uczących się i studiujących.

2.2. Stresory w pracy pedagogicznej

Badacze jako źródła przewlekłego stresu nauczycielskiego najczęściej wymieniają brak limitowanego czasu pracy i poczucie niekończącego się dnia roboczego ze względu na wykonywanie czynności zawodowych, także w domu. To uczucie jest wszechobecne, nie ustępuje nawet w czasie rekreacji, realizacji hobby czy spełniania obowiązków związanych z życiem rodzinnym (D. Fontana, 1998; R. Kretschmann i in., 2003). Innymi stresogennymi czynnikami są: niskie zarobki, nadmiar wymagań ze strony władz oświatowych, rodziców i uczniów, ciągłe zmiany i zbyt obszerny program nauczania, obawa przed krytyką przełożonych, rodziców, mediów i władz lokalnych, ciągła kontrola pracy i systematyczne podnoszenie kwalifikacji kosztem wolnego czasu i bez zapewnienia środków na doształcanie (D. Fontana, 1998; H. Sęk, 2000). I.S. Gersch i M. Williams (2004, s. 158) zamieszczają informacje o czynnikach najbardziej stresujących brytyjskich nauczycieli szkół publicznych. Wynika z nich, że najsilniejszym stresorem jest inspekcja OFSTED³. Nauczyciele wymieniają również takie czynniki, jak: hałaśliwość uczniów, brak czasu na pracę z indywidualnym uczniem oraz niechęć uczniów do uczenia się. Za najmniej stresujące czynniki uznali: liczbę uczniów w klasie (których może być nawet 35!), zwiększoną liczbę uczniów w klasie z powodu nieobecności jakiegoś nauczyciela oraz presję dyrektora.

Badania C. Kyriacou i J. Sutcliffe (1978b) z Uniwersytetu w Cambridge przeprowadzone wśród 257 nauczycieli w 16 szkołach ogólnokształcących w Anglii wykazały, że najbardziej stresującymi czynnikami w pracy nauczycieli są: niewłaściwe zachowania uczniów (od braku motywacji do nieprzestrzegania zasad), złe warunki pracy, presja czasu i nadmiar pracy oraz słabnący etos szkoły i małe szanse na lepsze płace, awans i rozwój. Skutkuje to poczuciem wyczerpania pracą i frustracją. Na niezdyscyplinowanie uczniów jako główną przyczynę stresu nauczycieli szkockich zwrócili również uwagę

naukowcy z Uniwersytetu w Glasgow. Wśród innych stresorów wymienili pracę papierkową oraz relacje z kolegami i rodzicami⁴.

Dla niektórych nauczycieli źródłem stresu może być niewielki udział w podejmowaniu decyzji i zarządzaniu szkołą (D. Fontana, 1998). W badaniach R. Kretschmanna i in. (2003) ograniczanie swobody i decyzji działania jako czynnik szczególnie obciążający nauczyciela wymieniło 75% badanych.

Liczne badania potwierdzają, że stres wynika z relacji nauczyciel – rodzic. Nauczyciele i rodzice to dwa istotne podmioty wzajemnej interakcji w przebiegu nauczania i wychowania. Harmonijny jej przebieg zakłada współdziałanie obu tych podmiotów, w praktyce bywa jednak często zaburzony. Nieprawidłowości w tym dwupodmiotowym układzie wynikają z postaw roszczeniowych rodziców. Niektórzy rodzice stawiają przed nauczycielami nierealistyczne wymagania w sprawie postępów dzieci w nauce i przypisują nauczycielom odpowiedzialność za przejawy różnych form agresji uczniów w stosunku do nich. Również spotkania nauczycieli z rodzicami są przyczyną wielu napięć emocjonalnych, które prowadzą do psychicznego przeciążenia, a nawet poczucia zagrożenia. Z badań J. Pyżalskiego (2010b, s. 69) wynika, że 1/3 nauczycieli po spotkaniach z rodzicami czuje się zmęczona psychicznie, a podobny odsetek nie otrzymuje od nich wsparcia w kwestii działań dydaktycznych i wychowawczych. Nauczyciele często czują się osamotnieni ze względu na obojętną postawę rodziców i brak z ich strony odpowiedniego wsparcia. Może to z dużym prawdopodobieństwem skutkować sposobami odreagowania emocji w kontaktach z uczniami.

Źródłem przewlekłego stresu nauczycielskiego są także uczniowie: ich zachowania i cechy osobowości, brak zainteresowania nauką i niska motywacja do uczenia się, zachowania agresywne, przemoc, konflikty w grupie, zbyt liczne zespoły klasowe (H. Sęk, 2000). Stres, zmęczenie, przeciążenie, wypalenie zawodowe i brak motywacji do twórczej pracy są wynikiem zachowań uczniów (brak dyscypliny, szantażowanie, przypadki napaści fizycznej), które dotychczas nie miały miejsca ze względu na tradycyjny autorytet

nauczyciela (Z. Jasiński, 2000). Stresujące są również charakterystyczne dla młodzieży sposoby rozładowywania stresu. Młodzież zazwyczaj w sposób natychmiastowy rozładowuje napięcia emocjonalne. Takie zachowanie jest przejawem samoobrony przed długotrwałym stresem. Poważnym problemem współczesnego nauczyciela jest konfrontacja z nową generacją uczniów, których wychowanie i kształcenie wymaga odeń znacznego wysiłku. Pyżalski (2010b) zauważa, że bardziej zestresowani są nauczyciele, którzy częściej od innych doświadczali na swoich lekcjach trudnych zachowań uczniów. Z wielu badań wynika, że zachowania uczniów jako czynnik demotywujący wymieniają nauczyciele o małym doświadczeniu zawodowym.

Omawiając zagadnienie stresu, nie można pominąć tego, iż nauczyciele są świadomi odpowiedzialności za bezpieczeństwo fizyczne uczniów w szkole i w trakcie innych form organizacyjnych procesu działalności wychowawczej (wycieczki, imprezy, dyżury) oraz konsekwencji z tym związanych; wiedzą także, iż uczniowie wykazują coraz większą aktywność w generowaniu destruktacyjnych, trudnych do przewidzenia form zachowania. Coraz poważniejszym stresorem zawodowym nauczycieli staje się cyberprzemoc, zwana także agresją elektroniczną, dokonywana przez uczniów głównie za pomocą telefonów komórkowych i Internetu (J. Pyżalski, 2010b, s. 66). Przemoc uczniowska jest silnym przeżyciem dla nauczyciela, ale często ukrywanym, aby nie spotkać się z oskarżeniem o brak kompetencji i nieporadność wychowawczą.

B. Śliwerski (1999) wśród czynników mających wpływ na odczuwanie stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli wymienia: błędy w zarządzaniu systemem oświaty, złe warunki pracy, niskie zarobki oraz konieczność pracy z coraz większą grupą dzieci nieprzystosowanych społecznie lub sprawiających trudności dydaktyczne i wychowawcze. Nakładają się na to dodatkowo trudności życia osobistego, psychiczne zmęczenie wykonywaną pracą, poczucie bezsilności i bezskuteczności oddziaływań pedagogicznych.

Poziom stresu odczuwanego przez nauczycieli porównywany jest do stresu kontrolerów lotu, lekarzy i trenerów drużyn piłkarskich

(Ch.J. Travers, C.L. Cooper, 1993; R. Kretschmann i in., 2003; H. Sęk, 2000). D. Fontana i R. Abouserie (za: D. Fontana, 1998, s. 414) na podstawie badań przeprowadzonych wśród brytyjskich nauczycieli szkół podstawowych i średnich stwierdzają, że 72% nauczycieli szkół podstawowych i średnich doświadcza umiarkowanego stresu, a 23% silnego.

Travers i Cooper (1993) opisują 10 grup czynników obciążających, na które narażeni są pedagodzy. Oto one.

1. Interakcje nauczyciel – uczeń:

- agresja werbalna ze strony uczniów,
- problemy z utrzymaniem dyscypliny,
- nauczanie uczniów, którym brak motywacji do pracy,
- uczestniczenie jako świadek w incydentach narastającej agresji między podopiecznymi,
- brak wsparcia ze strony rodziców uczniów,
- agresja fizyczna ze strony podopiecznych,
- kłótnie podopiecznych z nauczycielem na zajęciach.

2. Zarządzanie/struktura szkoły:

- hierarchiczna natura placówki,
- brak udziału nauczycieli w podejmowaniu decyzji,
- brak wsparcia społecznego ze strony przełożonych,
- słaba komunikacja w zespole współpracowników,
- konkurencja między członkami zespołu.

3. Złe warunki pracy w placówkach oświatowych:

- zbyt duża liczba uczniów w klasie/grupie,
- niekorzystny stosunek ilościowy kadry do podopiecznych (brak etatów),
- zbyt mała kubatura pomieszczeń placówki.

4. Zmiany systemu edukacji:

- ciągłe zmiany dotyczące profesji nauczycielskiej,
- niewystarczająca bądź nieadekwatna informacja dotycząca wprowadzanych zmian.

5. Ewaluacja pracy nauczycieli:

- nacisk na dobre rezultaty ze strony rodziców podopiecznych,
- ocena ze strony nadzoru.

6. Czynniki obciążające nauczycieli pełniących funkcje kierownicze:

- niezrozumienie ze strony podwładnych,
- nierealistyczne wymagania w stosunku do nauczyciela pełniącego kierowniczą rolę,
- zbyt duża liczba czynności kontrolnych względem podwładnych.

7. Niski status zawodu i małe możliwości awansu:

- świadomość, że bycie dobrym nauczycielem nie oznacza automatycznie awansu,
- brak możliwości awansu,
- obniżający się status społeczny zawodu nauczycielskiego,
- wysokość wynagrodzenia nieproporcjonalna do wkładu pracy.

8. Zastępstwa za chorych kolegów:

- nieprzewidywalność terminu zastępstwa,
- zbyt duża liczba podopiecznych w grupie/klasie spowodowana zastępstwem.

9. Niepewność socjalna:

- możliwość zwolnienia w wyniku redukcji etatów,
- niskie zarobki.

10. Dwuznaczność roli nauczyciela:

- wątpliwości dotyczące zakresu odpowiedzialności zawodowej,
- nieznaną ilość szczegółowych wymagań zawodowych,
- poczucie zbyt słabego przygotowania zawodowego.

Stosunkowo pełny rejestr czynników stresogennych, które często powtarzają się także w polskiej literaturze, odnotowanych przez badaczy zagranicznych podaje Grzegorzewska (2006, s. 56). Są to:

- 1) przeciążenie pracą: przygotowanie do lekcji, sprawdzanie i ocenianie wypracowań, duża odpowiedzialność za uczniów, krótkie przerwy uniemożliwiające wypoczynek;
- 2) potrzeba zawodowego uznania: małe możliwości zrobienia kariery w zawodzie, niewystarczające uposażenie, brak dostatecznego zrozumienia oraz uznania dla kompetencji zawodowych;
- 3) niewłaściwe zachowanie uczniów: hałaśliwość, małe zdyscyplinowanie, brak uprzejmości, taktu i kultury osobistej, problemy związane z utrzymaniem karności;
- 4) czas jako źródło trudności: brak czasu na indywidualną pracę z uczniami z racji zbyt licznych klas, niedostatecznego wyposażenia szkoły, braku pomocy dydaktycznych czy niewłaściwych podręczników;
- 5) niewłaściwe stosunki międzyludzkie w szkole: różnego rodzaju naciski ze strony władz zwierzchnich i rodziców, niewłaściwa atmosfera w gronie nauczycielskim i stosunki między nauczycielami.

Zagadnienie nauczycielskiego stresu należy rozpatrywać indywidualnie, ponieważ niektórzy odznaczają się większą tolerancją na stres w porównaniu z innymi; także warunki pracy nauczycieli są zróżnicowane. Na wyższe lub mniejsze psychiczne obciążenie może mieć wpływ miejsce pracy (przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, technikum, szkoła zawodowa, szkoła specjalna), rodzaj specjalności zawodowej (np. nauczyciele przedmiotów ogólnych, wychowania fizycznego), a także czynniki osobowościowe (osobowość typu A lub B; ekstrawersja, introwersja; typ temperamentu). Badania J.W. Pratta (1987) oraz M.G. Borga i M.N. Falzona (1991) przeprowadzone w Wielkiej Brytanii wykazały, że nauczyciele pracujący z młodszymi dziećmi wykazywali niższy poziom stresu niż ich koledzy pracujący ze starszymi uczniami. Odmienne rezultaty badań uzyskała Grzegorzewska (2006, s. 143), badając polskich nauczycieli. Autorka uzasadnia to brakiem wsparcia

ze strony rodziców i wysoką ruchliwością dzieci w tym okresie rozwojowym. Badania wskazują na istnienie związków między neurotyzmem a wysokim poziomem stresu nauczycieli oraz między introwersją a stresem (D. Fontana, 1998, s. 414). Bardziej stresujące dla introwertyków niż ekstrawertyków jest środowisko klasy szkolnej, które obfituje w różne sytuacje bodźcowe z dominacją hałasu, wymaga aktywnej interakcji i przystosowania się do ciągłych zmian.

D.B. Center i C. Steventon (2001) wymieniają siedem grup czynników szczególnie obciążających system psychicznej regulacji, związanych z pracą zawodową pedagogów specjalnych, którzy pracują z uczniami niepełnosprawnymi i przejawiającymi zaburzenia zachowania. Są to:

- 1) czynniki środowiskowe, głównie administracyjne i legislacyjne,
- 2) zachowania przestępcze i agresywne dzieci, w tym ukierunkowane na osobę nauczyciela,
- 3) nierealistyczne oczekiwania rodziców przy braku współpracy i wsparcia dla nauczycielskich działań,
- 4) brak koordynacji własnych działań z działaniami placówki,
- 5) nadmiar wymagań, duża liczba zróżnicowanych działań do wykonania (nadmiar dokumentacji),
- 6) roszczenia rodziców dotyczące funkcjonowania dziecka i jego osiągnięć,
- 7) presja czasu, nadmiar zadań do wykonania lub konieczność długotrwałej pracy,
- 8) nieodpowiednie relacje interpersonalne w miejscu pracy.

2.3. Wypalenie się zawodowe nauczycieli

Konsekwencją silnych oddziaływań, a szczególnie długotrwałych stresorów związanych z pracą pedagogiczną, jest wypalenie zawodowe. Ma ono negatywny wpływ na przebieg funkcjonowania nauczyciela w różnych obszarach działalności, zarówno dydaktycznej i wychowawczej, jak i małżeńskiej oraz rodzinnej. Szkodliwym następstwem wypalenia się jest to, że osoby nieświadomie przenoszą frustracje doznane w pracy na grunt życia rodzinnego, co prowadzi do wielu konfliktów. Zmienia się też życie osobiste nauczyciela, albowiem wypalenie ma związek z pogarszającym się stanem zdrowia.

Badacze zwracają uwagę, iż wypalenie należy traktować jako końcowy rezultat procesu, którego początkiem jest silna fascynacja zawodem (A.M. Pines, 2004, s. 35). Dlatego Śliwerski (1999, s. 5) opis przebiegu wypalenia się nauczycieli rozpoczyna od charakterystyki fazy zafascynowania. Pięciofazowy przebieg wypalenia według niego przedstawia się następująco:

- 1) zafascynowanie – na etapie tym nauczycielowi przyświecają szlachetne ideały i niezwykle silnie angażuje się w działania na rzecz szkoły czy swoich uczniów;
- 2) stagnacja – realizacja ideałów staje się utrudniona, zmienia się ich ukierunkowanie; nauczyciela zaczynają denerwować oczekiwania czy roszczenia uczniów, rodziców i dyrekcji szkoły;
- 3) frustracja – nauczyciel zaczyna postrzegać negatywnie swoich uczniów; napotykając problemy z dyscypliną, najczęściej stosuje środki przymusu; szkoła staje się dlań miejscem rozczarowania;
- 4) apatia – między nauczycielem a uczniami zanika przyjaźń; nauczyciel wykonuje tylko swoje najpilniejsze obowiązki; unika rozmów na tematy zawodowe i wszelkiej dodatkowej aktywności;
- 5) syndrom wypalenia – pojawia się w momencie całkowitego wyczerpania.

Pierwsze symptomy nauczycielskiego wypalenia dość trafnie opisuje m.in. E. Kędracka (1998). Autorka wymienia:

- 1) brak entuzjazmu do pracy,
- 2) poczucie, że coś, co było w pracy atrakcyjnym wyzwaniem, już zniknęło,
- 3) poczucie, że czynności dotychczas wykonywane z naturalnym entuzjazmem stały się zadaniami wykonywanymi z konieczności,
- 4) zwlekanie, ociąganie się z wykonywaniem czynności realizowanych dotychczas bez problemu,
- 5) irytacja nieproporcjonalnie wielka do problemu,
- 6) przenoszenie frustracji (niezadowolenia) do domu,
- 7) zwiększenie dystansu fizycznego wobec uczniów,
- 8) zwiększenie dystansu fizycznego wobec kolegów z pracy,
- 9) zmiana sposobu zwracania się do uczniów,
- 10) gotowość do skorzystania z każdej okazji do otrzymania zwolnienia lekarskiego,
- 11) reakcje skrajne, np. zachowywanie niezwyklego spokoju, wybuchanie złością czy agresją,
- 12) narastanie uczucia, że nauczanie to daremny trud i nikt nie może mu podołać,
- 13) uczucie demobilizującego zmęczenia po powrocie do domu,
- 14) ciągłe powtarzanie drobnych dolegliwości zdrowotnych,
- 15) zabieranie do domu większej ilości pracy niż jest to konieczne,
- 16) sekundowanie osobom, które w pracy lub w towarzystwie lubią narzekać na szkołę,
- 17) takie sposoby relaksowania, jak sięganie po alkohol, niechęć do wychodzenia z domu, do życia towarzyskiego czy pracy społecznej,
- 18) zaburzenia snu,
- 19) zaburzenia łaknienia.

Obszerną listę symptomów wypalenia zawodowego nauczycieli w obrębie trzech sfer: fizycznej i psychologicznej, relacji interpersonalnych, niekorzystnych efektów zawodowych, przedstawia B.A. Farber (za: E. Lisowska, 2012, s. 38–39). Wśród symptomów fizycznych i fizjologicznych Farber wymienia:

- 1) chroniczne zmęczenie,

- 2) rozdrażnienie i problemy z zaśnięciem,
- 3) marzenie o odpoczynku,
- 4) napięcie i niemożność zrelaksowania się,
- 5) lęk – obawa o bezpieczeństwo,
- 6) lęk przed przyszłością,
- 7) dystansowanie się od swojej pracy,
- 8) kwestionowanie swoich kompetencji,
- 9) zaniżanie samooceny,
- 10) zmiana sposobu autopercepcji, prowadząca do spadku szacunku dla samego siebie.

Problemy interpersonalne Farber opisuje jako:

- 1) konflikty małżeńskie,
- 2) konfliktowe relacje z najbliższymi członkami rodziny,
- 3) rozluźnienie lub zerwanie bliższych kontaktów z przyjaciółmi,
- 4) stałe powracanie w rozmowach do problemów zawodowych,
- 5) niewywiązywanie się z zobowiązań,
- 6) nawarstwiające się traumatyczne relacje interpersonalne w pracy, z kolegami i przełożonymi,
- 7) wielość ról społecznych w sytuacji przeciążenia funkcjami jako katalizator wypalenia,
- 8) nieprawidłowości w interakcjach z uczniami (brak cierpliwości, wrażliwość, niechęć do niesienia pomocy).

Niekorzystne efekty zawodowe to:

- 1) brak motywacji do pracy,
- 2) zniecierpliwienie i brak optymizmu w pracy,
- 3) ograniczanie kontaktów z uczniami,
- 4) niechęć do niesienia pomocy uczniom,
- 5) opór przed wykonywaniem powierzonych obowiązków,
- 6) opór przed wysłuchiwaniami rad kolegów i współpracowników,
- 7) autorytaryzm i nadmierna surowość wobec uczniów,
- 8) cynizm w kontaktach z uczniami i ich rodzicami,
- 9) koncentrowanie się tylko na własnych potrzebach,
- 10) nawiązywanie bliskich kontaktów z tymi współpracownikami, którzy mają podobne negatywne nastawienie do podopiecznych i pracy,

- 11) postrzeganie chodzenia do pracy jako bardzo męczącego zajęcia,
- 12) rosnąca liczba spóźnień i absencji,
- 13) coraz częstsze myśli o zmianie pracy, nawet gdy nie ma na to szans.

N. Ogińska-Bulik, powołując się na wyniki badań uczonych zagranicznych i polskich, podkreśla, że nauczyciele zaliczani są do grupy osób o wysokim stopniu wypalenia zawodowego. Na przykład według badań fińskich uczonych co piąty nauczyciel doświadcza silnego stresu, a 27% przejawia symptomy wyczerpania emocjonalnego.

Z badań J. Kossewskiej (2000) wynika, że osoby pracujące w zawodach pomocnych (nauczyciele, pracownicy służby zdrowia i społeczni, terapeuci) oraz osoby na stanowiskach kierowniczych nie różnią się pod względem symptomów wypalenia i ich nasilenia.

Brak jest jednoznacznych rozstrzygnięć dotyczących związku między wypaleniem zawodowym nauczycieli a płcią. Badania C. Trendalla (1989, s. 51) przeprowadzone w Wielkiej Brytanii dowodzą, że nauczycielki doświadczają większego stresu od swoich kolegów. Niektóre badania wskazują na większe ryzyko wypalenia kobiet, ponieważ w większym stopniu niż mężczyźni doświadczają konfliktu ról zawodowych i pozazawodowych, z którymi wiążą się większe obciążenia związane z pogodzeniem obowiązków rodzinnych (wychowanie dzieci, prowadzenie gospodarstwa domowego) z pracą zawodową. W literaturze znajdujemy również informacje świadczące o wyższym wypaleniu mężczyzn, np. pracujących w placówkach specjalnych (M. Sekułowicz, 2002). Biorąc pod uwagę wiele rozbieżnych rezultatów, na ogół przyjmuje się, że płeć nie stanowi ryzyka wypalenia zawodowego nauczycieli, ale jest istotnie związana ze zróżnicowanym realizowaniem roli zawodowej i z podejściem do rozwiązywania wielu zadań. Różnice mogą dotyczyć struktury wypalenia. Kobiety w wyższym stopniu dotyka wyczerpanie emocjonalne, mężczyźni zaś są bardziej skłonni do depersonalizacji i w wyższym stopniu wskazują na brak satysfakcji zawodowej (niskie pobory, niski prestiż zawodu nauczycielskiego). Z badań E. Lisowskiej (2012, s. 105) wynika, że płeć nie jest czynnikiem

różnicującym wielkość wypalenia. Nieco wyższe wyniki odnotowała autorka u mężczyzn w zakresie emocjonalnego wyczerpania i depersonalizacji. Lisowska badała jeszcze inne zmienne mogące mieć wpływ na wypalenie zawodowe nauczycieli (wiek, staż pracy, stan cywilny, miejsce zamieszkania/pracy, atmosfera w pracy, satysfakcja zawodowa, poczucie sukcesu w pracy, wsparcie społeczne) i doszła do wniosku, że nie wpływają one w istotny sposób na poziom wypalenia zawodowego. Stwierdziła, że zawód nauczyciela jest wypalający, ale nie oznacza to, iż dłuższe jego wykonywanie nieuchronnie prowadzi do wypalenia.

Badacze zauważyli różnice na niekorzyść nauczycieli pracujących w liceach w porównaniu z nauczycielami szkół podstawowych i specjalnych. Z badań E. Mandal (1999) wynika, że nauczycielki pracujące w szkołach średnich częściej ulegają wypaleniu niż pracujące w szkołach podstawowych. Według G. Poraj (2009) najbardziej narażeni na wypalenie są nauczyciele gimnazjów, którzy ujawnili wyższy stopień emocjonalnego wyczerpania i depersonalizacji niż nauczyciele szkół podstawowych. Autorka uzasadnia to wynikami raportu MEN z 2008 roku, z którego wynika, że gimnazja są postrzegane jako najtrudniejsze i najmniej bezpieczne środowiska szkolne, a jednocześnie najbardziej zagrożone patologiami społecznymi. Może to powodować poczucie nadmiernego obciążenia pracą, zmęczenie, spadek odporności organizmu oraz różne dolegliwości psychosomatyczne. Wyniki badań odnoszące się do liczby osób wypalonych są jednak zróżnicowane. S. Tucholska (2009) stwierdziła pełnoobjawowy zespół wypalenia zawodowego u 20% nauczycieli, a M. Sekułowicz (2002) u 6,5% nauczycieli szkół masowych i 14% nauczycieli szkół specjalnych. Z badań Grzegorzewskiej (2006, s. 143) wynika, że szkoły specjalne okazały się bardziej stresogennym środowiskiem w porównaniu ze szkołami masowymi. Odwrotne rezultaty odnotował w wspomnianych badaniach Trendall, który dowiódł, że w Wielkiej Brytanii nauczyciele szkół specjalnych odczuwają niższy poziom stresu od kolegów ze szkół publicznych⁵. Sęk (2000) stwierdziła rozwinięty zespół wypalenia zawodowego u około 12% nauczycieli.

Z badań prowadzonych na Słowacji (J. Hroncova, 2000, s. 249) wynika, że na 100 nauczycieli 16 jest wypalonych. Wypalenie zawodowe najbardziej dotknęło nauczycieli twórczych, którzy byli bardzo entuzjastycznie nastawieni do pracy, ale w wyniku długotrwałego przeciążenia przestali się interesować podnoszeniem swych kwalifikacji.

Problem wypalenia zawodowego stał się przedmiotem wielu badań. Naukowcy poszukiwali zależności między wiekiem i stażem pracy a wypaleniem (S. Tucholska, 2004, 2009; B.A. Farber, 1991; M. Sekułowicz, 2002; A. Krawulska-Ptaszyńska, 1992; E. Lisowska, 2012; J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, 2011) oraz między płcią i osobowością a wypaleniem (J. Kurzempa, 2006; G. Poraj, 2009).

Tucholska zaobserwowała największe nasilenie symptomów wypalenia we wszystkich trzech jego obszarach u osób w wieku 30–39 lat, a według Sekułowicz nauczyciele z dłuższym stażem są bardziej wypaleni niż ci z niższym. Farber uważa, że najbardziej narażeni na stres są nauczyciele przed 40 rokiem życia. Po czterdziestce nauczyciele chcą pozostać w szkolnictwie i ujawniają zdolności przystosowawcze do wielu wymagań przed nimi stawianych. Zbliżone rezultaty uzyskała A. Krawulska-Ptaszyńska. Z jej badań wynika, że istnieje silna negatywna zależność między wiekiem a depersonalizacją. Nauczyciele starsi, chociaż są bardziej podatni na zmęczenie, to wykazują niższy poziom depersonalizacji ze względu na większe doświadczenie i wyższe kompetencje interpersonalne. Sekułowicz dowiodła, że wypaleniu zawodowemu ulegają zarówno nauczyciele młodszy, jak i starsi (w wieku 25–29 lat oraz 50–54), przy czym większe nasilenie tego zjawiska zaobserwowała u nauczycieli starszych. Tucholska wykazała, że wraz z długością zatrudnienia wyraźnie wzrasta wyczerpanie emocjonalne już po 10 latach pracy w zawodzie, a najwyższe jest po 20 latach. Podobnie jest w przypadku depersonalizacji. Odwrotne zjawisko zaobserwowała w zakresie satysfakcji zawodowej i poczucia skuteczności własnych działań. Najniżej pod tym względem oceniali siebie nauczyciele o stażu zawodowym do pięciu lat. W miarę upływu lat pracy wzrastała tendencja do pozytywnej oceny skuteczności swych działań i efektów własnej pracy. Problematykę

wypalenia zawodowego z uwzględnieniem wielu zmiennych (wieku i stażu pracy, płci, stanu cywilnego, miejsca zamieszkania/pracy) rozpatruje Tucholska (2012). Jej badania nie dostarczyły dowodów na jednoznaczny wpływ wieku i stażu zawodowego na wypalenie zawodowe. Zarysowała się pewna tendencja do uzyskiwania niższych wyników w zakresie emocjonalnego wyczerpania i depersonalizacji w grupie nauczycieli najstarszych (52–60 lat) i pracujących dłużej (26–40 lat). J. Kirenko i T. Zubrzycka-Maciąg stwierdzili, że nasilenie symptomu wyczerpania emocjonalnego oraz depersonalizacji ma związek z wiekiem chronologicznym. Ich wskaźniki rosną do 40 roku życia, a po przekroczeniu tego okresu ulegają nieznacznej obniżeniu. Przeciwną sytuację zauważyli w wymiarze zaangażowania osobistego. Najwyższym jego nasileniem charakteryzowały się kobiety najstarsze, a najniższym z przedziału wiekowego 34–40 roku życia.

J. Kurzempa stwierdza, że nauczycielki są mniej odporne na stres w porównaniu z mężczyznami. Cechuje je wyższy neurotyzm, większa zależność od władzy, mniejsza decyzyjność i antagonizowanie środowiska. Mężczyźni łatwiej pokonują trudności związane z różnymi dysfunkcjami w środowisku szkolnym.

Badania Poraj nie wykazały różnic w zakresie wypalenia zawodowego między nauczycielkami a nauczycielami. Autorka dochodzi do wniosku, że wypalenie zawodowe jest w większym stopniu zdeterminowane cechami osobowości. Kobiety okazały się bardziej zneurotyzowane, otwarte, ugodowe i sumienne. Sprawia to, że są bardziej podatne na doświadczanie negatywnych stanów emocjonalnych. Wykazują wyższą skłonność do zamartwiania się, przewidywania niepowodzeń oraz unikania podejmowania decyzji. Różnice te są kompensowane wyższym niż u mężczyzn nastawieniem na współpracę, udzielanie pomocy, wytrwałością i obowiązkowością oraz ciekawością poznawczą i tolerancją wobec nowości. Poraj pisze, iż nawet wyższy poziom neurotyzmu u kobiet nie ma odzwierciedlenia w ich

[...] podwyższonym poziomie emocjonalnego wyczerpania, depersonalizacji czy obniżonym poczuciu skuteczności zawodowej. Nie

czują się one bardziej niż mężczyźni przeciążone obowiązkami, nie przejawiają większego niż inni dystansu wobec uczniów i powierzonych im zadań. Nie oceniają się też jako mniej efektywne w pracy (2009, s. 280).

Optymistyczne wyniki badań własnych oraz innych autorów przytacza Pyżalski (2010a). Odwołuje się do porównań wyników wypalenia zawodowego nauczycieli z wynikami uzyskanymi w innych grupach zawodowych (pracowników biurowych, operatorów maszyn, pracowników wykonujących proste prace). Okazuje się, że nauczyciele są mniej wyczerpani emocjonalnie niż operatorzy maszyn czy pracownicy wykonujący proste prace i ujawniają niższy poziom depersonalizacji (cynizmu) niż pracownicy biurowi i robotnicy. Umiarkowany, średni poziom wypalenia zawodowego nauczycieli uzasadnia tym, że nauczyciele mają kompetencje do tego, by skutecznie radzić sobie z wymaganiami tej profesji. Również deklarowane zaangażowanie i powołanie do tego zawodu jest czynnikiem skutecznie chroniącym ich przed obciążeniami w miejscu pracy i ich konsekwencjami. Dodatkowym argumentem może być wyższe zadowolenie z pracy przejawiane przez nauczycieli różnych placówek edukacyjnych i opiekuńczych w porównaniu z osobami zatrudnionymi w innych branżach. Z badań przeprowadzonych przez Zakład Psychologii Zarządzania i Zachowań Konsumenckich Politechniki Wrocławskiej, które dotyczyły funkcjonowania pracowników w zawodach z misją społeczną, wynika, że poziom satysfakcji zawodowej nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych mimo zastrzeżeń do wysokości zarobków jest bardzo wysoki. Nauczyciele są pozytywnie ustosunkowani do zakresu wykonywanych obowiązków, wysoko oceniają relacje ze współpracownikami oraz możliwości rozwoju. Kluczem do osiągnięcia satysfakcji są: pasja, z jaką wykonują pracę, przygotowanie merytoryczne, pedagogiczne i psychologiczne, pozytywne podejście do życia i wychowanków oraz umiejętność radzenia sobie ze stresem⁶. Z innych badań wynika, że polscy nauczyciele dostrzegają wiele minusów pracy w swym zawodzie, ale należą do grupy najbardziej zadowolonych z pracy zawodowej. Wartość indeksu do sektora edukacji osiągnęła 80

punktów przy średniej dla wszystkich branż w Polsce 52 punkty. O zadowoleniu nauczycieli z pracy edukacyjnej świadczy to, że 89% badanych ponownie wybrałoby zawód nauczyciela⁷. Zbliżone wyniki uzyskała A. Korczyńska-Pochopin (2006), która przebadła 120 nauczycieli. 75% respondentów wskazało na zadowolenie z pracy zawodowej, a 65% ponownie podjęłoby decyzję o jego wyborze. Lisowska (2012, s. 115) podaje, że pełną satysfakcję z pracy zawodowej zadeklarowało 50,5% nauczycieli, częściową 45,8%, a pozostali nie potrafili jej ocenić. Z badań S. Korczyńskiego (2006a) wynika, że praca pedagogiczna w wysokim stopniu sprzyja realizacji potrzeby przynależności, społecznego uznania oraz samorealizacji. Nauczyciele traktują pracę pedagogiczną jako najbardziej satysfakcjonujące ich zajęcie. Ponad 90% spośród 133 badanych zaprzeczyło, iż zawód nauczyciela wykonuje z konieczności. Wysoka ocena spełniania potrzeb samorealizacji wskazuje na korzystne warunki wykorzystania swoich kwalifikacji, zdolności i zainteresowań, co sprzyja identyfikacji z zawodem i czyni pracę przyjemną. Jeżeli nauczyciel nie ma zaspokojonej potrzeby samorealizacji i szacunku dla samego siebie, podkreśla A.M. Pines (2004, s. 34), to istnieje wysokie prawdopodobieństwo wypalenia.

To, że nauczyciele lubią swój zawód, lubią uczyć i mimo trudności, jakie sprawia im niejednokrotnie młodzież, pozytywnie wartościują układ wzajemnych relacji, jest dobrym prognostykiem chroniącym ich przed stresem. Ponadto taka percepcja własnej pracy zawodowej korzystnie wpływa na tworzenie atmosfery obniżającej stany napięcia emocjonalnego uczniów. G.A. Cortis (za: D. Fontana, 1998) na podstawie długoletnich badań nauczycieli podczas pierwszych dwudziestu lat pracy w zawodzie odkrył, iż ci, którzy nie odnosili sukcesów w pracy i nie doznawali satysfakcji z nią związanych, byli bardziej zorientowani na siebie i bardziej dominujący, podejrzliwi i agresywni niż ci, którzy osiągalni wysokie postępy zawodowe i odczuwali największą satysfakcję z pracy.

W literaturze naukowej można znaleźć także inne opinie badaczy na temat satysfakcji zawodowej nauczycieli. Zauważają oni, że coraz mniej nauczycieli czerpie z wykonywanego zawodu satysfakcję

i doznaje negatywnych emocji związanych z pełnioną rolą (B. Bajcer i in., 2011, s. 16). Z badań Grzegorzewskiej (2006, s. 126) wynika, że 33% nauczycieli zastanawiało się nad zmianą zawodu, uzasadniając to niskimi zarobkami, stresującą atmosferą pracy i poczuciem niedoceny przez otoczenie, w szczególności przez dyrektora, uczniów i rodziców. Nasze badania przeprowadzone wśród 105 nauczycieli (materiał w opracowaniu) wskazują, że 22% nauczycieli zmieniłoby zawód, gdyby miało możliwość podjęcia innej pracy, ale na pytanie odnoszące się do ponownego wyboru zawodu nauczycielskiego tylko 11,6% badanych stwierdziło, że raczej nie lub nie. Zdecydowanie wyboru zawodu nauczyciela nie poleciłoby swoim bliskim 17% respondentów.

-
- 1 Najbardziej stresującym zawodem okazał się lekarz. Po zawodzie nauczyciela kolejne miejsca zajęli: policjant, pilot, kierowca, strażak, prawnik, sędzia, adwokat, górnik. Na końcowych pozycjach znaleźli się: polityk, dziennikarz, saper (Najbardziej stresujące zawody, www.wcb.pl/analizy/-raporty,114.html, dostęp 12.02.2014). Amerykański serwis CareerCast.com na podstawie takich kryteriów, jak: presja czasu, konieczna precyzja, zagrożenie życia, konieczność spotykania się z ludźmi oraz liczba przepracowanych godzin, zamieszcza listę najbardziej stresujących zawodów świata: żołnierz, generał, strażak, pilot, specjalista ds. eventów, pracownik PR, kierownik (dyrektor, manager), reporter, policjant, taksówkarz (Żołnierz i strażak – najbardziej stresująca praca na świecie, www.nowiny.pl/96993-żołnierz-i-strażak-najbardziej-stresująca-pl, dostęp 12.02.2014).
 - 2 Prestiż zawodów CBOS. Komunikat z badań, 2009, <https://docs.google.com/viewer?a=v8q=cache:JeukhyiXIxMJ> (dostęp 27.02.2012).
 - 3 OFSTED to brytyjska organizacja zajmująca się kontrolą i ocenianiem pracy szkoły. Proces ten trwa zwykle dwa dni, a od jego wyników zależy ocena szkoły na następne 4–5 lat. Aby szkoła otrzymała ocenę celującą, każda lekcja musi być oceniona na stopień celujący. Jest to ogromne obciążenie dla nauczycieli, gdyż nawet najmniejszy błąd może przesądzić o wyniku inspekcji.
 - 4 Zestresowani nauczyciele, <http://62.233.108.107/edukacja/wiadomości/zestresowani> (dostęp 17.01.2013).

- 5 W Wielkiej Brytanii każdy nauczyciel ma przydzielonego asystenta; w szkołach specjalnych jest ich kilku w jednej klasie. Wyniki badań potwierdza wypowiedź polskiej nauczycieli, która pisze: „Posiadam dwuletnie doświadczenie w pracy w szkole publicznej oraz dwuletnie doświadczenie pracy w szkole specjalnej dla dzieci autystycznych. Praca w szkole specjalnej jest mniej stresująca. Mimo ekstremalnych sytuacji, jakie mi się zdarzyły podczas pracy (pogryzienia, drobne uszkodzenia fizyczne), uważam, iż praca w szkole specjalnej jest o wiele ciekawsza i mniej stresująca od poprzedniej. Wynika to z ostrej selekcji, jaka ma miejsce przy zatrudnianiu nowych pracowników. Współpracownicy są na ogół pomocni i panuje atmosfera pracy zespołowej. Szkoła zapewnia szeroką gamę szkoleń i pomoc dla pracowników. Obecność asystentów (w moim przypadku 5 na 8 dzieci w klasie) bardzo ułatwia mi prowadzenie klasy. Czynnikiem stresującym jest ogrom pracy papierkowej oraz częste obserwacje ludzi z zewnątrz. Większość nauczycieli, z którymi pracuję, posiadającymi również doświadczenie z pracy w szkole publicznej, wypowiada się w taki sam sposób – obecna szkoła specjalna jest mniej stresująca i bardziej przyjazna” (archiwum własne).
- 6 Polscy nauczyciele lubią swój zawód,
www.ps.org.pl/artykuły/pokaz/140/polscy-nauczyciele (dostęp 15.02.2013).
- 7 Polscy nauczyciele są najbardziej zadowoleni z pracy,
www.hotmoney.pl/Polscy-nauczyciele-sa-najbardziej-zadowoleni-z-pracy (dostęp 12.03.2013).

Rozdział 3

Podstawy metodologiczne własnych badań

3.1. Przedmiot i cel badań

Przedmiotem badań uczyniono stres zawodowy nauczycieli, a szczególnie sytuacje edukacyjne postrzegane jako źródło nauczycielskiego stresu. Przyjmujemy, że stres nauczycielski to stan emocjonalny o negatywnym charakterze pobudzenia, powstały w wyniku oceny sytuacji związanych z realizacją zadań edukacyjnych, oczekiwań i wymagań środowiska społecznego (władz oświatowych, bezpośrednich przełożonych, rodziców, uczniów) z punktu widzenia własnych możliwości adaptacyjnych oraz oceny osobistych zasobów do redukcji spostrzeganych zagrożeń. Sytuacje edukacyjne zagrażające dobremu samopoczuciu i osobistym zasobom nauczyciela generują negatywne emocje typu zniechęcenie czy irytacja, którym towarzyszą różne zmiany fizyczne i fizjologiczne organizmu utrudniające uruchamianie mechanizmów radzenia sobie w celu redukcji spostrzeganych zagrożeń. Pod wpływem stresu nauczyciel reaguje niewspółmiernie do okoliczności i wydarzeń oraz niepotrzebnie lub nadmiernie zużywa swoje siły.

Jako podstawę teoretyczną badań przyjęto transakcyjną koncepcję Lazarusa, zgodnie z którą stres to szczególny rodzaj relacji jednostki z otoczeniem. Stres jest procesem obejmującym cztery elementy:

- 1) występowanie czynnika stresotwórczego,
- 2) ocena tego czynnika jako: zagrażającego dobrostanowi jednostki, szkodliwego, neutralnego lub korzystnego dla organizmu,

- 3) pojawienie się reakcji zaburzających normalne funkcjonowanie lub pobudzających do efektywniejszego działania,
- 4) proces zmagania się ze stresem, brak możliwości odparcia lub uniknięcia potencjalnego zagrożenia (gdy postrzegany czynnik oceniany jest jako stresorodny).

Celem podjętych badań było określenie czynników generujących stres związany z pełnieniem roli nauczyciela, ukazanie jego wpływu na funkcjonowanie psychiczne oraz skutków stresu i percepcji wypalenia się, a także wypracowanie wskazań zmierzających do łagodzenia przykrych stanów emocjonalnych. Główny nacisk położono na ukazanie rozmiaru tego zjawiska z uwzględnieniem stażu pracy pedagogicznej oraz płci.

Określenie stresorów w pracy edukacyjnej nauczycieli oraz źródeł wypalenia się zawodowego ma szczególne znaczenie w opracowaniu strategii i praktycznych działań zmierzających do eliminowania lub zminimalizowania przyczyn stresu tkwiących zarówno w jednostce, jak i środowisku pracy.

3.2. Problemy badawcze

W badaniach starano się uzyskać odpowiedzi na następujące pytania.

- 1) Jaki jest poziom nauczycielskiego stresu?
- 2) Jakie czynniki związane z pracą edukacyjną są najczęstszą przyczyną stresu?
- 3) Jak staż pracy zawodowej wpływa na percepcję sytuacji edukacyjnych z punktu widzenia stresogenności?
- 4) Jakie są skutki stresu?
- 5) Jak nauczyciele radzą sobie ze stresem?
- 6) Jak nauczyciele postrzegają zagrożenie wypaleniem się?

Każdy nauczyciel może oceniać sytuacje na swój sposób i w związku z tym doznawać różnych stanów emocjonalnych. Stres powstanie wtedy, gdy nauczyciel postrzegać będzie sytuacje, z którymi styka się na co dzień, jako obciążające lub przekraczające jego zasoby i zagrażające jego dobrostanowi. Nauczyciel oceniający wyzwania jako przerastające jego możliwości żyć będzie w nieustannym stresie. Przyjmujemy, że płeć oraz doświadczenie pedagogiczne stanowić będą znaczące zmienne różnicujące nauczycieli pod względem poziomu przeżywanego stresu oraz percepcji czynników wywołujących poczucie irytacji i zdenerwowania, a także miały wpływ na wypalenie się.

3.3. Zmienne zależne i niezależne oraz ich wskaźniki

W celu bardziej szczegółowego opisu problemów badawczych, ukazania ich złożoności oraz głębszego wniknięcia w ich istotę posłużono się zmiennymi oraz ich wskaźnikami. W ten sposób chciano ukazać, na jakiej podstawie będziemy orzekać o występowaniu wyodrębnionych zmiennych (tabela 3).

Tabela 3. Zmienne i wskaźniki

Zmienne zależne ilościowe	Wskaźniki
1. Poziom stresogenności pracy edukacyjnej	Wskaźnik poziomu: – bardzo wysoki (średnia procentowa sumy ocen skalą 5) – wysoki (średnia procentowa sumy ocen skalą 4) – przeciętny (średnia procentowa sumy ocen skalą 3) – niski (średnia procentowa sumy ocen skalą 1 i 2)
2. Czynniki stresogenne: – poczucie zagrożenia	procent udzielonych odpowiedzi przy wykorzystaniu skali 4 i 5 na pytania kwestionariusza ankiety nr 1–6
– uciążliwości fizyczne	procent odpowiedzi przy wykorzystaniu skali 4 i 5 na pytania kwestionariusza ankiety nr 7–10
– poczucie psychicznego obciążenia pracą	procent odpowiedzi przy wykorzystaniu skali 4 i 5 na pytania kwestionariusza ankiety nr 11–15
– uciążliwości związane z pełnieniem funkcji wychowawczej i dydaktycznej	procent odpowiedzi przy wykorzystaniu skali 4 i 5 na pytania kwestionariusza ankiety nr 16–23
– konflikty	procent odpowiedzi przy wykorzystaniu skali 4 i 5 na pytania kwestionariusza ankiety nr 24–28
– brak wsparcia	procent odpowiedzi przy wykorzystaniu skali 4 i 5 na pytania kwestionariusza ankiety nr 29–32
– poczucie odpowiedzialności	procent odpowiedzi przy wykorzystaniu skali 4 i 5 na pytania kwestionariusza ankiety nr 33–36
– brak nagród	procent odpowiedzi przy wykorzystaniu skali 4 i 5 na pytania kwestionariusza ankiety nr 37–42
– presja czasu	procent odpowiedzi przy wykorzystaniu skali 4 i 5 na pytania kwestionariusza ankiety nr 43–47
– zachowania uczniów	procent odpowiedzi przy wykorzystaniu skali 4 i 5 na pytania kwestionariusza ankiety nr 48–52

Zmienne zależne ilościowe	Wskaźniki
3. Skutki stresu	procent udzielonych odpowiedzi na pytanie kwestionariusza ankiety nr 53
4. Sposoby radzenia sobie ze stresem	procent udzielonych odpowiedzi na pytania kwestionariusza nr 54, 55
5. Poziom wypalenia	bardzo wysoki, wysoki, umiarkowany, niski
6. Symptomy wypalenia: – wyczerpanie emocjonalne – depersonalizacja – satysfakcja z pracy – motywacja	procent udzielonych odpowiedzi przy wykorzystaniu skali 3 i 4 na pytania IWN nr 1, 2, 4, 7, 9, 14, 18, 25, 32 procent udzielonych odpowiedzi przy wykorzystaniu skali 3 i 4 na pytania IWN nr 5, 6, 12, 16, 22, 24, 27, 28 procent udzielonych odpowiedzi przy wykorzystaniu skali 3 i 4 na pytania IWN nr 8, 10, 13, 15, 17, 26, 30, 31 procent udzielonych odpowiedzi przy wykorzystaniu skali 3 i 4 na pytania IWN nr 3, 11, 19, 20, 21, 23, 29
Zmienna zależna jakościowa – przyczyny i skutki stresu	tematyczna i swobodna wypowiedź pisemna na temat stresogennych sytuacji edukacyjnych
Zmienna niezależna – płeć – staż pracy zawodowej nauczycieli	kobiety (nauczycielki), mężczyźni (nauczyciele) przedziały stażu zawodowego (w latach): 1–10, 11–20, powyżej 20

Objaśnienie: IWN – Inwentarz Wypalenia się Nauczycieli.

Źródło: opracowanie zespołowe.

3.4. Metoda badań

Badania oparto na metodzie sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety własnej konstrukcji Subiektywna Ocena Pracy Pedagogicznej (zob. Aneks). Kwestionariusz ten służy do badania stresogenności pracy zawodowej nauczycieli. Składa się z 52 twierdzeń zawierających treści odnoszące się do pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Twierdzenia kwestionariusza ankiety zakwalifikowano do dziesięciu kategorii:

- 1) poczucie zagrożenia,
- 2) uciążliwości fizyczne,
- 3) poczucie psychicznego przeciążenia pracą zawodową,
- 4) uciążliwości związane z pełnieniem funkcji dydaktycznej i wychowawczej,
- 5) sytuacje konfliktogenne,
- 6) brak wsparcia,
- 7) poczucie odpowiedzialności,
- 8) brak nagród,
- 9) presja czasu,
- 10) zachowania uczniów.

Do subiektywnej oceny twierdzeń zastosowano następującą skalę: 1 – cecha nie występuje, nie dotyczy mojej pracy; 2 – cecha występuje, ale mi nie przeszkadza i nie denerwuje; 3 – czasami mnie to irytuje lub przeszkadza; 4 – dość często mnie to irytuje lub przeszkadza; 5 – irytuje mnie to cały czas w pracy, a nawet denerwuję się z tego powodu w domu¹.

Na podstawie zastosowanej skali ustalono następujące poziomy stresu ogólnego: minimalny umiarkowany, wysoki, a dla określenia poziomu stresogenności dla każdej kategorii czynników cztery poziomy: niski, przeciętny, wysoki, bardzo wysoki. Sytuacje oceniane skalą 1 i 2 wskazują na postrzegane sytuacji edukacyjnych jako obojętnych lub nieszkodliwych, niemających miejsca w pracy nauczycielskiej bądź występujących, ale niebędących przyczyną

napięć emocjonalnych. Sytuacje oceniane skalą 3 wskazują na stres przeciętny (okazjonalny, sytuacyjny). W tym przypadku reakcja stresowa powstaje szybko i może być silna, ale nie utrzymuje się zbyt długo. Organizm szybko mobilizuje zasoby sił i odzyskuje psychiczną równowagę. Należy go traktować jako potencjalne zagrożenie dla psychicznego funkcjonowania. Oceny z zastosowaniem skali 4 wskazują na wysoki poziom stresu, a skali 5 na bardzo wysoki, który świadczy o obciążeniu stresem (nazywać go będziemy również chronicznym). Jest on szczególnie niekorzystny w pracy nauczyciela, gdyż może utrudniać realizację celów, jakie stawia się przed nauczycielem, obniżać efektywność pracy, zaburzać relacje z uczniami i innymi podmiotami oraz prowadzić do przewlekłych, szkodliwych dla zdrowia zmian.

Pytanie 53 pozwala uzyskać informacje o zmianach we własnym funkcjonowaniu na skutek doznawanego stresu, pytanie 54 dotyczy konstruktywnych i niekonstruktywnych sposobów reagowania na stres, a 55 – podejmowania najbardziej skutecznych czynności zmierzających do łagodzenia przykrych stanów emocjonalnych.

Podstawą analizy wypalenia zawodowego był specjalnie skonstruowany kwestionariusz zawierający 32 twierdzenia, które zostały zakwalifikowane do czterech kategorii: wyczerpanie emocjonalne, satysfakcja z pracy, depersonalizacja, motywacja.

Do oceny twierdzeń zastosowano następującą skalę punktową: bardzo często – 4, często – 3, rzadko – 2, bardzo rzadko – 1, nigdy – 0.

O wypaleniu zawodowym świadczą wysokie wyniki w skali wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji oraz niskie w satysfakcji i motywacji. Zazwyczaj wypalenie zawodowe opisuje się na podstawie trzech czynników: wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i satysfakcji z pracy. Przyjęliśmy, że niska motywacja do pracy może również być symptomem wypalenia.

Oprócz ankiety zastosowano technikę tematycznej i swobodnej wypowiedzi pisemnej. Nauczyciele podczas różnych form zbiorowego doskonalenia zawodowego opisywali sytuacje związane z pracą edukacyjną, które były lub są najczęstszą przyczyną ich napięć emocjonalnych, irytacji, stresu. W ten sposób zebrany materiał

posłużył do analizy jakościowej materiału ujętego w postaci wskaźników liczbowych i procentowych.

3.5. Organizacja badań

Badaniami objęto 889 nauczycieli: 739 kobiet (83%) i 150 mężczyzn (17%). Prowadzono je głównie wśród słuchaczy studiów podyplomowych oraz uczestniczących w różnych formach doskonalenia pedagogicznego w Podyplomowym Centrum Kształcenia Ustawicznego „Andragog” w Opolu, w latach 2010/11 oraz 2011/2012. Część materiału pozyskano z badań prowadzonych przez studentów Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej oraz Uniwersytetu Opolskiego przygotowujących prace dyplomowe z pedagogiki pod kierunkiem autora niniejszego opracowania. Wśród badanych znaleźli się przedstawiciele różnych typów szkół masowych z województwa opolskiego, śląskiego, dolnośląskiego, a nawet małopolskiego, podkarpackiego i mazowieckiego, z różnym stażem zawodowym. Wśród kobiet przeważały respondentki ze stażem pracy w zawodzie nauczyciela 1–10 lat (41,6%). Drugą grupę pod względem liczebności stanowiły kobiety ze stażem ponad 20 lat (30,3%), a najmniej ze stażem 11–20 lat (28,1%). Bardziej jednorodną grupę pod względem doświadczenia pedagogicznego stanowili mężczyźni – 36,0% ze stażem powyżej 20 lat, 34,7% ze stażem 1–10 lat, a 29,3% ze stażem 11–20 lat pracy w zawodzie nauczyciela.

¹ Skalę zaczerpnięto z Kwestionariusza do Subiektywnej Oceny Pracy Zawodowej B. Dudka, M. Waszkowskiej i W. Hankego (1999).

Rozdział 4

Opis wyników badań – źródła nauczycielskiego stresu i wypalenie się zawodowe

Profesji nauczyciela poświęcono wiele opracowań, ale stosunkowo mało jest prac zwartych dotyczących *sensu stricto* stresogenności pracy zawodowej pedagogów. Specyfika pracy sprawia, że nauczyciele żyją w nieustannym napięciu i trudno im uwolnić się od problemów związanych z pracą zawodową nawet po jej zakończeniu. Dlatego dla zawodu tego charakterystyczny jest chroniczny stres. Mimo wielu uciążliwości nauczyciele przyznają, że praca edukacyjna przynosi im wiele satysfakcji, której źródłem jest służenie innym, wspieranie dzieci i młodzieży w rozwoju oraz dostrzegalne zmiany w zasobie wiedzy uczniów. Przyczyną niezadowolenia są zaś stres i konieczność pracy z trudną młodzieżą¹. Irytujące dla nauczycieli są również coraz częściej powtarzające się informacje o zbyt długich urlopach i niskim tygodniowym wymiarze godzin. Nie są to jedyne utrudnienia w ich odpowiedzialnej, trudnej i wyczerpującej pracy. Przedmiotem treści tej części pracy będzie stres zawodowy nauczycieli rozpatrywany z ich punktu widzenia, z uwzględnieniem stażu pracy edukacyjnej i płci. Opiszemy konsekwencje stresu oraz sposoby jego przezwyciężania.

4.1. Poziom nauczycielskiego stresu

Do określenia poziomu stresogenności sytuacji edukacyjnych posłużono się pięcioma stopniami skali, które stosowali badani do oceny poszczególnych twierdzeń zawartych w kwestionariuszu

ankiety. W tym celu obliczono średnie procentowe z sumy udzielonych odpowiedzi w każdej kategorii czynników stresogennych. Jako poziom niski (minimalny) wzięto pod uwagę sumę udzielonych odpowiedzi przy użyciu skali 1 i 2. Przeciętny poziom określają odpowiedzi ocenione skalą 3, wysoki – skalą 4, a bardzo wysoki – skalą 5. Wyniki badań zamieszczono w tabeli 4 oraz na wykresach 1–3.

Tabela 4. Poziom stresogenności sytuacji edukacyjnych z uwzględnieniem stażu pracy pedagogicznej kobiet i mężczyzn (w procentach)

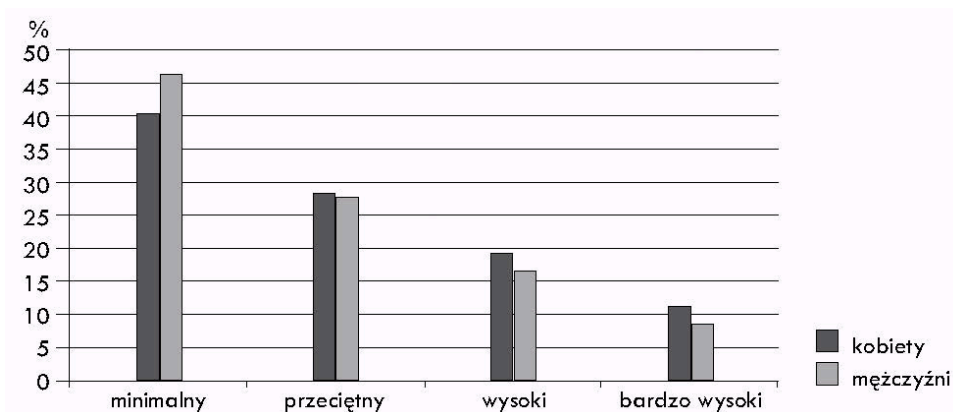
Poziom	Staż pracy pedagogicznej (w latach)						Razem	
	1–10		11–20		20+			
	K N = 307	M N = 52	K N = 208	M N = 44	K N = 224	M N = 54	K N = 739	M N = 150
Minimalny	42,1	49,0	40,3	42,2	39,4	48,6	40,6	46,6
Przeciętny	28,3	28,5	29,2	28,8	28,0	26,3	28,5	27,9
Ponad- przeciętny	29,6	22,5	30,5	30,0	32,6	25,1	30,9	25,5

Źródło: opracowanie własne.

10,1% badanych postrzega sytuacje, z którymi spotyka się w swej pracy, jako nadzwyczaj stresujące, a blisko 17,3% jako wysoko stresujące. Stres w wyższym stopniu dotyka kobiet (30,9%) niż mężczyzn (25,5%). 11,5% kobiet oceniło sytuacje edukacyjne jako nadmiernie irytujące (uważa tak tylko 8,7% mężczyzn). Oceny we wszystkich grupach stażu zawodowego kobiet są zbliżone; różnice wynoszą 0,9–3,0%. Mniej zestresowani okazali się mężczyźni z najkrótszym stażem pracy, ale różnice również nie są wysokie (2,6–6,5%). W sumie około 30% badanych nauczycieli żyje w stresie przekraczającym umiarkowany poziom. Podobne rezultaty uzyskał Kyriacou na podstawie badań prowadzonych wśród nauczycieli w Wielkiej Brytanii. Kyriacou stwierdza, że 25% nauczycieli uważa swoją pracę za nadmiernie stresującą lub

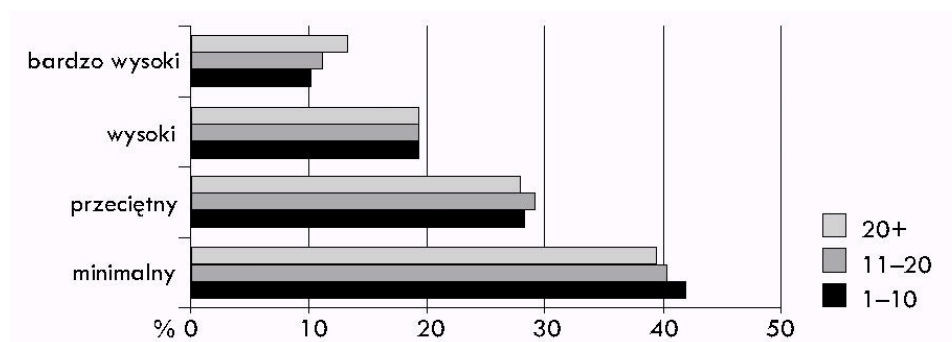
w najwyższym stopniu stresującą. Podobne wyniki uzyskano w Nowej Zelandii (G. Hornby, E. Hall, C. Hall, 2005, s. 241).

Wykres 1. Poziom stresu badanych nauczycieli



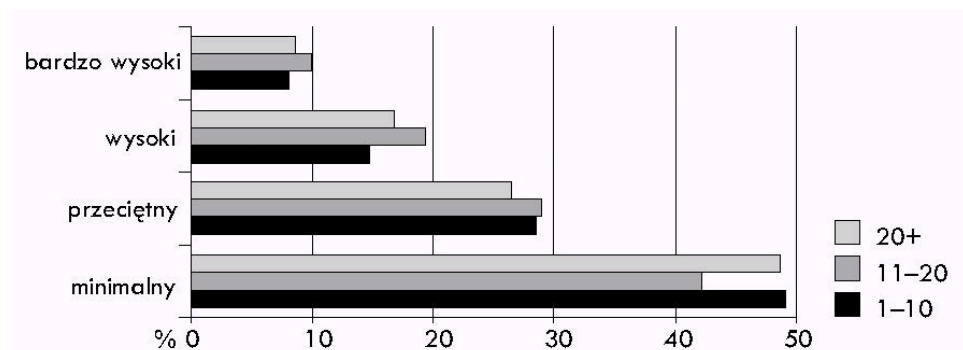
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 2. Odczuwany poziom stresu badanych kobiet z uwzględnieniem stażu pracy pedagogicznej



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 3. Odczuwany poziom stresu badanych mężczyzn z uwzględnieniem stażu pracy pedagogicznej



Źródło: opracowanie własne.

Taka populacja narażona jest na społeczne i zdrowotne konsekwencje stresu, które mogą niekorzystnie wpływać na przebieg pracy dydaktycznej i relacje z różnymi podmiotami odpowiedzialnymi za osiągnięcia szkolne uczniów. Nauczyciele najczęściej doznają stresu w związku z jakimś wydarzeniem. Wówczas początkowa reakcja jest silna, ale po upływie jakiegoś czasu ulega osłabieniu. Z badań wynika, że zbliżony odsetek nauczycieli (około 28%), niezależnie od płci i stażu pracy zawodowej, doznaje stresu okazjonalnie, albowiem stwierdza, że od czasu do czasu mają do czynienia z sytuacjami, które ich irytują lub utrudniają normalne funkcjonowanie. Podsumowując wyniki badań zamieszczone w tabeli 4, należy podkreślić, iż nauczyciele w większości postrzegają siebie jako jednostki dobrze radzące sobie ze stresem. W subiektywnej ocenie około 70% nauczycieli doznaje stresu na minimalnym lub przeciętnym poziomie, co należy uznać za zjawisko wysoce pożądane. Wynik ten jest zaskakujący, gdyż w literaturze naukowej dominują opinie, że nauczyciele należą do grupy zawodów silnie zestresowanych. Tak pozytywny wynik może być rezultatem subiektywnego przetwarzania informacji zawartych w twierdzeniach kwestionariusza ankiety zgodnie z żywionymi oczekiwaniami wobec zawodu nauczyciela lub wynikiem świadomego przystosowania się do pełnionej roli zawodowej.

Ogólny poziom nauczycielskiego stresu nie wyjaśnia jeszcze istoty tego zjawiska. Ważne jest ukazanie opinii nauczycieli odnoszących się do czynników, które są przez nich postrzegane jako najbardziej stresujące i utrudniające normalne funkcjonowanie w zawodzie.

4.2. Czynniki stresogenne w ocenie nauczycieli

W tabeli 5 zamieszczono wskaźniki procentowe odpowiedzi badanych na 52 opisy sytuacji edukacyjnych z uwzględnieniem trzech stopni skali w dziesięciu kategoriach czynników stresogennych. Na podstawie wielkości tych wskaźników można wnioskować o stresie przeciążenia zawodowego nauczycieli. Przeciążenie to cały splot sytuacji, z którymi styka się nauczyciel w swojej pracy, ocenianych jako trudne. Są to: presja czasu, układ relacji z różnymi podmiotami wzajemnego oddziaływania pedagogicznego (uczniami, rodzicami, innymi nauczycielami), nadmiar pracy do wykonania (przygotowanie zajęć, samokształcenie, doskonalenie zawodowe, realizacja obowiązkowych zajęć edukacyjnych) itp. O przeciążeniu mówimy wtedy, gdy pojawia się rozbieżność między wymaganiami a możliwościami nauczyciela sprostania im. Nauczyciel czuje się przeciążony, jeżeli zmuszony jest wykonywać wiele czynności na granicy własnych możliwości psychicznych. Stres przeciążenia może wywoływać negatywne zmiany w zamierzonym działaniu i powodować spadek sprawności umysłowej.

Do ustalenia rangi stresogenności wzięto pod uwagę wielkość wskaźnika procentowego łącznie dla skali 4 i 5, wskazującego na postrzeganie sytuacji pracy jako dość często doprowadzających nauczyciela do irytacji lub przeszkadzających mu (skala 4) oraz irytujących go niemal cały czas w pracy, a nawet będących przyczyną zdenerwowania po pracy (skala 5).

Tabela 5. Ranga kategorii ze względu na zawartość czynników stresogennych w poszczególnych kategoriach, z uwzględnieniem płci i stażu pracy zawodowej

Nazwa kategorii	Płeć	Skala	Staż pracy pedagogicznej (w latach)			Razem	Ranga	Średnia rang
			1–10	11–20	21+			
Poczucie zagrożenia	K	4 5	19,5 11,8	20,0 11,1	18,2 13,1	18,2 13,1	6	5,0
	M	4 5	13,5 6,4	23,8 9,1	17,9 11,1	18,4 8,9	4	
Uciążliwości fizyczne	K	4 5	22,3 8,7	24,5 3,2	24,3 12,4	23,7 10,1	8	8,5
	M	4 5	14,4 3,8	26,5 16,3	18,5 10,2	19,8 10,1	9	
Poczucie psychicznego obciążenia pracą	K	4 5	21,2 10,7	19,4 13,0	23,0 15,0	21,2 12,9	9	7,0
	M	4 5	17,8 9,2	18,2 12,7	13,3 11,1	16,4 11,0	5	
Uciążliwości związane z pełnieniem funkcji dydaktycznej i wychowawczej	K	4 5	19,0 12,6	18,7 10,3	16,5 18,8	18,1 14,0	7	7,0
	M	4 5	17,3 8,6	22,8 8,6	19,4 9,3	19,8 8,3	7	
Sytuacje konfliktowe	K	3 4 5	20,6 13,4	18,8 11,5	17,2 11,3	18,9 12,1	4	6,0
	M	3 4 5	14,6 11,5	18,5 13,0	20,7 6,7	17,9 10,4	8	
Brak wsparcia	K	4 5	14,5 7,0	18,5 7,0	15,7 7,4	16,2 7,1	1	1,0
	M	4 5	9,6 4,8	9,1 2,3	12,0 2,8	10,2 3,3	1	

Nazwa kategorii	Płeć	Skala	Staż pracy pedagogicznej (w latach)			Razem	Ranga	Średnia rang
			1–10	11–20	21+			
Poczucie odpowiedzialności	K	3 4 5	15,0 8,0	13,8 9,5	19,0 14,1	16,0 10,5	2	2,0
	M	4 5	14,4 6,7	12,5 9,2	12,9 7,4	13,3 7,8	2	
Percepcja nagród	K	4 5	19,1 11,5	16,1 18,8	17,1 17,5	17,4 17,6	10	10,0
	M	3 4 5	15,4 16,5	19,7 10,6	16,6 14,2	17,2 12,8	10	
Presja czasu	K	3 4 5	20,2 7,5	21,6 11,3	19,0 11,8	20,3 10,2	3	3,0
	M	3 4 5	11,5 6,9	18,5 5,4	14,1 8,1	14,7 6,8	3	
Zachowania uczniów	K	4 5	22,2 10,3	22,4 9,6	21,8 11,9	22,1 10,6	7	6,5
	M	4 5	17,7 7,6	22,7 10,6	20,7 4,5	20,4 7,5	6	

Uwaga: ranga oznacza miejsce danej kategorii w zestawieniu z innymi.

Wynik najgorszy określa ranga 1.

Źródło: opracowanie własne.

Z licznych wypowiedzi nauczycieli wynika, że źródłem ich stresu jest wiele nakładających się czynników. Jedna z nauczycielek podaje, że najbardziej w pracy irytuje ją

[...] rozbudowana biurokracja, częste zmiany przepisów, różne zachowania uczniów, nadmiar obowiązków, wysokie wymagania rodziców, liczne klasy, sposób zarządzania szkołą, nieadekwatny do sytuacji ranking szkół, nacisk na przygotowanie do rozwiązania testu.

W zakończeniu stwierdza, że pracuje w tym zawodzie, gdyż nie ma innego wyjścia.

4.2.1. Poczucie braku wewnętrznych nagród

Najwyższą rangę ze względu na nasycenie stresogennością badani przypisali niezadowoleniu z otrzymywanych nagród, rozumianych tu jako zdarzenia/sytuacje związane z pracą pedagogiczną, w wyniku których nauczyciel doznaje przyjemnych stanów emocjonalnych. Silniejszy stres z powodu poczucia braku nagród przeżywają kobiety (35,0%) niż mężczyźni (30,1%) (tabela 6).

Tabela 6. Poziom stresu kobiet i mężczyzn wynikający z poczucia braku nagród

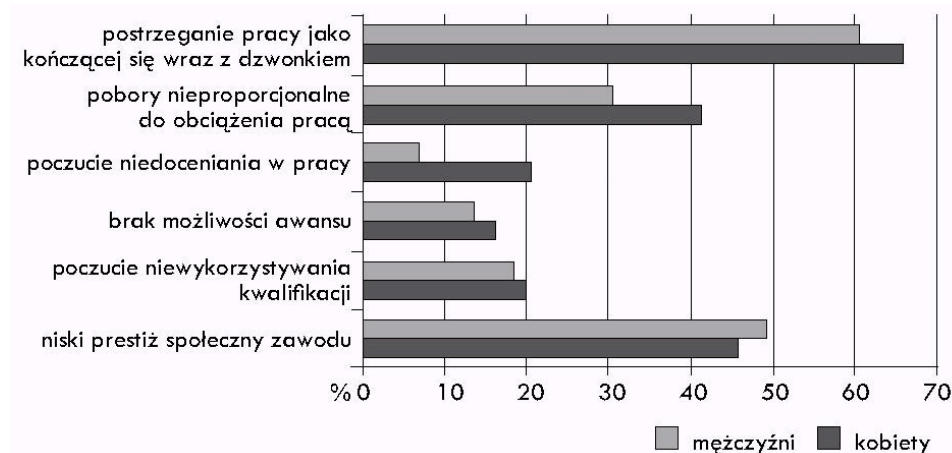
Poziom stresu	Staż pracy pedagogicznej (w latach)						Ogółem	
	do 10		11–20		21+		K	M
	K	M	K	M	K	M		
Niski	34,4	44,5	41,4	40,9	43,7	50,7	39,8	45,4
Przeciętny	30,0	26,6	23,7	28,8	22,7	18,5	25,5	24,6
Wysoki	19,1	15,4	16,1	19,7	17,1	16,6	17,4	17,2
Bardzo wysoki	16,5	13,5	18,8	10,6	17,5	14,2	17,6	12,8
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Okazuje się, że ponad 60% nauczycieli i 66% nauczycielek najbardziej irytuje to, że ich praca postrzegana jest przez otoczenie społeczne, głównie rodziców, uczniów i dziennikarzy, a także osoby piszące na licznych portalach społecznościowych, jako kończąca się wraz z dzwonkiem (wykres 4). Wynika to z tego, że społeczeństwo często wyraża opinie o uprzywilejowaniu zawodu nauczycielskiego ze względu na niski wymiar tygodniowego dnia pracy. Potwierdzają to badania CBOS przeprowadzone w 2012 roku na 952-osobowej reprezentacyjnej grupie Polaków. Ponad połowa badanych uważa, że nauczyciele mają zbyt długie urlopy i przepracowują zbyt mało godzin tygodniowo².

Powszechnie pomijany jest fakt, że praca zawodowa nie kończy się na prowadzeniu lekcji.

Wykres 4. Czynniki określające postrzeganie nagród



Źródło: opracowanie własne.

Nie bierze się pod uwagę innych obowiązków nauczyciela poza wyznaczonym pensum dydaktycznym. A przecież nieodłącznym elementem pracy nauczyciela, często niezauważanym przez innych, jest czas przygotowania zajęć, organizacja imprez szkolnych, spotkania z rodzicami, konieczność wypełniania dokumentacji szkolnej i udział w różnych formach doskonalenia. R. Kretschmann, I. Lange-Schmidt i K. Kirschner-Liss (2003, s. 47) podkreślają, iż w przypadku pracy nauczycieli często dochodzi do fatalnego w skutkach pomieszania czasu wolnego, prac przygotowawczych i obowiązków domowych. Nauczyciel pracuje także w niedzielę, gdyż przeznaczą na przygotowanie lekcji około dwóch godzin i nigdy nie może się pozbyć dręczącego uczucia niedostatecznego przygotowania do pracy.

Z naszych badań wynika, że taka społeczna percepcja zawodu nauczyciela, niezależnie od płci, najbardziej stresuje nauczycieli z ponad dziesięcioletnim stażem pracy pedagogicznej. Twierdzenie „praca w zawodzie nauczyciela postrzegana jest przez otoczenie jako kończąca się wraz z dzwonkiem” w tych przedziałach stażu pracy przy użyciu skali 4 i 5 oceniło aż 65% kobiet i mężczyzn. Docierające

do nauczycieli sygnały o niskim tygodniowym wymiarze pracy i długim urlopie irytują również osoby ze stażem do dziesięciu lat (59%).

Innym czynnikiem wywołującym napięcie emocjonalne i psychiczne jest wyraźne obniżenie się prestiżu zawodu nauczyciela. Podkreśla go ponad 47% badanych, a najbardziej zmniejszanie się szacunku społecznego do zawodu nauczyciela stresuje ponad 50% mężczyzn, zarówno z najkrótszym, jak i najdłuższym stażem. Również kobiety (43–47%), niezależnie od wieku, w ocenie tego czynnika posługiwały się skalą 4 i 5. Zbliżone rezultaty badań (40%) uzyskano na podstawie sondażu przeprowadzonego w 2012 roku na grupie 600 respondentów (nauczycieli i osób niezwiązanych z edukacją). Nauczyciele za bardziej prestiżowy uznali zawód budowlanca. Taka percepcja prestiżu zawodowego nauczyciela odbiega jednak od opinii wyrażanych przez społeczeństwo. Zdaniem 78% Polaków zawód nauczyciela jest godny szacunku: jest wprawdzie mniej prestiżowy niż zawód lekarza i architekta, ale bardziej niż psychologa i sędziego. Jednocześnie 76% respondentów zauważa, że nie jest wystarczająco doceniany³.

Nauczyciele (30%) i nauczycielki (41%) na trzecim miejscu w omawianej kategorii jako stresor wymieniają płace, które uznają za nieproporcjonalne do obciążenia pracą. Podkreślają to ankietowani z najkrótszym stażem pracy (33% kobiet, 27% mężczyzn), ale częściej ci z ponad dwudziestoletnim stażem (47% kobiet, 37% mężczyzn). Stawianie wynagrodzenia finansowego na dalszych pozycjach wskazuje, że nauczyciele traktują po części swój zawód jako misję społeczną, a ponadto, wybierając go, zapewne brali pod uwagę inne atrybuty nauczycielskiej profesji. Należy dodać, iż na wynik ten, w porównaniu z wieloma wcześniejszymi badaniami, miały wpływ ostatnie podwyżki nauczycielskich płac. Znacznie niższy odsetek ankietowanych nauczycieli, niezależnie od stażu pracy, postrzega jako stresogenne: brak możliwości awansu, niedostateczne wykorzystanie swoich kwalifikacji i zdolności, brak uznania w pracy.

Czynniki opisane w kategorii „brak nagród” zostały przez 33% badanych ocenione skalą 4 i 5, a prawie przez 15% kobiet i 12% mężczyzn najwyższą skalą. Wskazuje to na wysoką irytację ankietowanych i przyczynę wielu napięć nie tylko w pracy, ale i poza nią (tabela 6). Pod tym względem wyrażane opinie są podobne we wszystkich grupach stażu pracy nauczycielskiej, niezależnie od płci. Należy jednak podkreślić, że w omawianej kategorii znalazły się również takie czynniki, jakie w literaturze naukowej są często wymieniane jako źródło nieustającego stresu. Nasze badania wykazały, że wyraźnie mniejszy odsetek badanych, w porównaniu z wyżej opisanymi czynnikami, wymienia takie źródła stresu, jak: niemożność wykorzystania swoich kwalifikacji i zdolności (20% kobiet, 18% mężczyzn), brak możliwości awansu (16% kobiet, 14% mężczyzn) czy niedoceniaenie w pracy (20% kobiet, 7% mężczyzn). 80–90% ankietowanych, ustosunkowując się do tych czynników, stwierdzało, że sytuacje takie w ich odczuciu nie występują bądź nie są przedmiotem ich uwagi. Pozytywnym zjawiskiem jest to, że wysoki odsetek badanych uważa, iż otoczenie zaspokaja ich potrzebę społecznego uznania. Pozostaje to jednak w pewnej sprzeczności ze stosunkowo wysokim niezadowoleniem z obniżającego się prestiżu społecznego zawodu nauczyciela. Wiele badań wskazuje na to, że nauczyciele na ogół niżej oceniają status swojego zawodu, niż to wynika z obiektywnych oszacowań (K. Konarzewski, 1991, s. 159).

4.2.2. Uciążliwości fizyczne źródłem nauczycielskiego stresu

Kolejną wysoką rangę (9 w przypadku mężczyzn, 8 w przypadku kobiet) o dużym ładunku stresogenności uzyskała kategoria „uciążliwości fizyczne”. Przez uciążliwości te rozumiemy zewnętrzne warunki pracy, w których przebiega proces nauczania – uczenia się dzieci i młodzieży. Z reguły wpływają one na to, jak nauczyciel wypełnia swoje obowiązki i czy łatwo ulega zmęczeniu. Nieodpowiednie warunki pracy odbijają się również niekorzystnie na samopoczuciu uczniów, ich koncentracji uwagi, podnieceniu emocjonalnym i agresywności, co z kolei zaburza układ relacji z nauczycielami. Te same warunki pracy mogą w różny sposób wpływać na samopoczucie nauczyciela, jak i ucznia, jakość edukacyjnych sukcesów i być odmiennie postrzegane. Stresować będą głównie te osoby, które oceniają je jako nieodpowiadające ich oczekiwaniom. Z zestawienia wskaźników procentowych (tabela 7) wynika, że prawie 30% mężczyzn i ponad 33% badanych kobiet sygnalizuje uciążliwości fizyczne związane z pracą w szkole. Jako stresogenne wymieniane są przez zbliżony odsetek respondentek z wszystkich grup stażu zawodowego. Nieco inaczej percypują je mężczyźni. Najmniej irytujące okazały się dla mężczyzn o najkrótszym stażu pracy pedagogicznej (18%).

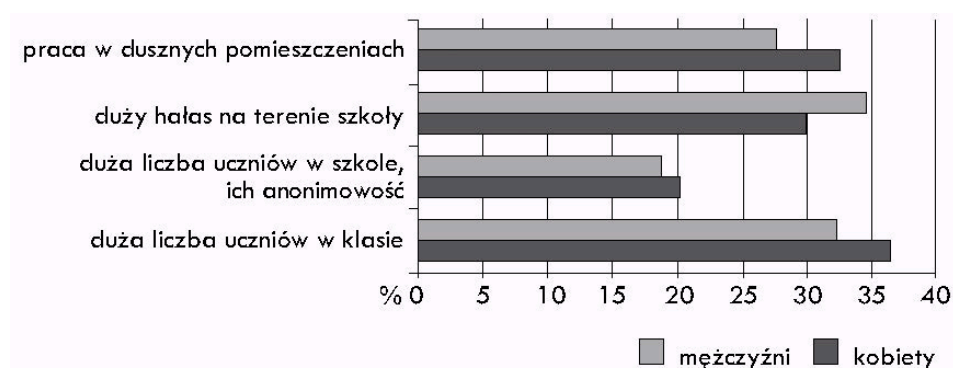
Tabela 7. Poziom stresu kobiet i mężczyzn wynikający z uciążliwości fizycznych

Poziom stresu	Staż pracy pedagogicznej (w latach)						Ogółem	
	do 10		11–20		21+		K	M
	K	M	K	M	K	M		
Niski	42,5	52,0	39,8	29,9	37,1	46,3	39,8	42,7
Przeciętny	26,5	29,8	26,5	27,3	26,2	25,0	26,4	27,4
Wysoki	22,3	14,4	24,5	26,5	24,3	18,5	23,7	19,8
Bardzo wysoki	8,7	3,8	9,2	16,3	12,4	10,2	10,1	10,1
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Najbardziej stresogennym czynnikiem w kategorii „uciążliwości fizyczne” okazała się duża liczebność uczniów w klasach (wykres 5). Sygnalizuje go ponad 33% badanych, przy czym nieco częściej respondentki z najdłuższym stażem pedagogicznym (39%) niż krótszym (35%). Podobną sytuację zauważamy w grupie badanych mężczyzn. Jest ona stresująca, gdyż utrudnia nauczycielom realizację zadań dydaktycznych i wychowawczych. Im bowiem liczniejsza klasa, tym relacje z uczniami bardziej dyrektywne, tym więcej problemów wynikających z niewłaściwego zachowania uczniów i mniej czasu na zindywidualizowane podejście do uczniów.

Wykres 5. Uciążliwości fizyczne jako stresory edukacyjne



Źródło: opracowanie własne.

Oto inne czynniki wywołujące poczucie irytacji i zdenerwowania u ponad 32% kobiet (19% mężczyzn).

1. Duża liczebność uczniów w szkole i ich anonimowość (np. podczas dyżurów), wywołująca niezadowolenie z niedostatecznej skuteczności oddziaływań wychowawczych:

Dla mnie utrudnieniem w pracy jest duża liczba uczniów w klasie, bowiem ujemnie wpływa na jakość pracy; utrudnia indywidualizację nauczania, kontrolę pracy uczniów, organizację zespołu klasowego, rozwiązywanie różnych problemów wychowawczych.

2. Hałas na terenie szkoły, szczególnie uciążliwy dla nauczycieli z najdłuższym stażem pedagogicznym (35% mężczyzn). Wykazały to również badania Kretschmanna (2003b, s. 22), który zauważa, że starszym nauczycielom wiele trudności sprawia wytrzymałość na hałas, zgiełk, niepokój i ogólne natężenie dźwięków. Trwanie w takiej sytuacji przez pięć czy sześć godzin doprowadza nauczycieli do kresu psychicznej i fizycznej wytrzymałości, powodując stres i wypalenie zawodowe.

3. Praca w dusznych pomieszczeniach, również częściej sygnalizowana przez starszych pedagogów (28% mężczyzn).

Takie warunki pracy są źródłem stresu, gdyż wymagają dużego wysiłku głosowego i prowadzą do wielu chorób narządu głosu. Badania wykazały, że przeciętny poziom hałasu w szkołach na przerwach wynosi 75–80 decybeli. Nauczyciel zmuszony jest do głośnego mówienia, co udziela się również uczniom, powodując jeszcze większe nasilenie hałasu. Ponadto niekorzystne warunki pracy wpływają na układ nerwowy i psychikę nauczyciela, co powoduje ogólne zmęczenie, drażliwość, podwyższenie ciśnienia krwi, bóle i zawroty głowy (E. Kaptur, 2012, s. 40).

4.2.3. Poczucie psychicznego obciążenia pracą zawodową

Stres o dużym nasileniu jest również wynikiem psychicznego obciążenia różnymi czynnościami, które nauczyciel musi wykonywać w związku z pełnioną rolą zawodową. Kategoria „poczucie psychicznego obciążenia pracą zawodową” uzyskała rangę dziewiątą w ocenie kobiet, a piątą w ocenie mężczyzn. 32% nauczycielek i 27% nauczycieli, ustosunkowując się do pięciu czynników składających się na tę kategorię, posługiwało się skalą 4 i 5. Obciążenie pracą prowadzi do stresu zbliżony odsetek badanych we wszystkich przedziałach stażu zawodowego, jednak z mniejszym nasileniem w grupie mężczyzn. Różne sytuacje obciążające pojawiające się od czasu do czasu są przyczyną stresu okazjonalnego u 29% kobiet i 30% mężczyzn (tabela 8).

Tabela 8. Poziom stresu kobiet i mężczyzn wynikający z obciążenia pracą zawodową

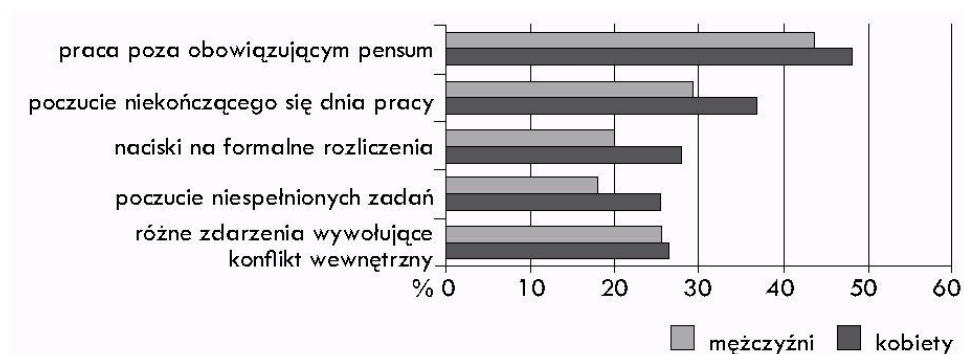
Poziom stresu	Staż pracy pedagogicznej (w latach)						Ogółem	
	do 10		11–20		21+		K	M
	K	M	K	M	K	M		
Niski	39,0	46,1	38,5	36,3	32,8	43,8	36,8	42,1
Przeciętny	29,1	26,9	29,1	32,8	29,2	31,8	29,1	30,5
Wysoki	21,2	17,8	19,4	18,2	23,0	13,3	21,2	16,4
Bardzo wysoki	10,7	9,2	13,0	12,7	15,0	11,1	12,9	11,0
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Częstą przyczyną nauczycielskiego stresu jest obciążenie pracą poza godzinami lekcyjnymi (organizacja imprez, spotkania z rodzicami, konsultacje, dodatkowe czynności wykonywane w domu

itp.). Sytuacja ta jest powodem nieustannej irytacji i napięć nie tylko w pracy, ale także po jej zakończeniu u ponad 46% ankietowanych. Negatywnych odczuć z tego powodu doznaje 48% kobiet i 44% mężczyzn, przy czym odsetek zestresowanych wzrasta wraz ze stażem pracy zawodowej (wykres 6).

Wykres 6. Czynniki określające poczucie psychicznego obciążenia pracą pedagogiczną



Źródło: opracowanie własne.

Silny stan stresu pojawia się również w związku z poczuciem niekończącego się dnia pracy. Nauczyciel nie ma poczucia, że skończył pracować, lecz stale nurtują go problemy związane z pracą zawodową. Wciąż myśli, czy jest wystarczająco przygotowany do lekcji na następny dzień, czy uwagi na kartkówkach są dla ucznia zrozumiałe, by zmotywować go do pracy, jak rozwiąże nabrzmiałe problemy wychowawcze w klasie, jakie informacje przekaże rodzicom na najbliższym spotkaniu itp. W badaniach K. Kirschner-Liss, R. Kretschmanna i I. Lange-Schmidt (2003, s. 36) 51% nauczycieli przyznało, że ich myśli krążą ciągle lub bardzo często wokół pracy, a 32% w niedzielne popołudnie jest rozdrażnionych z powodu dręczących myśli o kolejnym dniu pracy. Taki stan nieustannego myślowego zaangażowania zużywa energię, zmniejsza radość życia, wpływa ujemnie na fizyczny i emocjonalny dobrostan oraz odbija się niekorzystnie na życiu osobistym i rodzinnym.

Potwierdzeniem tego są również wypowiedzi nauczycieli:

Nauczyciel nie pracuje 20 godzin tygodniowo, ale bardzo często 12 godzin na dobę. Ja osobiście nie mam czasu na życie prywatne, ciągle jestem w pracy, gdyż doksztalcam się, coś wymyślam i przygotowuję na zajęcia, sprawdzam prace uczniów. Ponadto dużo czasu pochłania biurokracja; duża ilość dokumentacji i papierów. Rytm pracy nauczyciela zaburzają ciągle reformy, wciąż trzeba coś zmieniać, odkręcać, a później okazuje się, że to było niepotrzebne. Do tego dochodzą niskie zarobki w stosunku do ilości przepracowanych godzin.

Praca nauczyciela w małej miejscowości to nie tylko praca typowo pedagogiczna i wychowawcza, to także niejednokrotnie rola animatora kultury. Na nią też trzeba poświęcać dużo czasu, ale niektórzy pracownicy szkoły tego nie zauważają.

Utrzymujący się stres z tego powodu częściej towarzyszy kobietom (37%) niż mężczyznom (29%). W przypadku kobiet stres związany z nurtującymi ich problemami zawodowymi po zakończeniu pracy przeżywany jest częściej w miarę upływu lat pracy zawodowej, natomiast w przypadku mężczyzn sygnalizowany jest w grupie z najkrótszym stażem. Kobiety znacznie częściej niż mężczyźni jako uciążliwe stresory wymieniają nacisk na formalne rozliczanie się z różnych form doksztalcania się, które wielokrotnie nie mają związku z podnoszeniem kwalifikacji, oraz towarzyszące im często poczucie niewykonanych zadań. Co czwarta ankietowana kobieta i mężczyzna podkreślają, że w ich pracy często dochodzi do wielu różnorodnych zdarzeń, które powodują przeżywanie silnych konfliktów wewnętrznych. Wynika to z tego, że nauczyciel wykonuje wiele złożonych zadań, ponieważ jest członkiem zespołu współpracowników, zarządza pracą uczniów, komunikuje się z uczniami, rodzicami i administracją, zajmuje się uczniami o zróżnicowanej osobowości i kulturze zachowania, uczestniczy w zebraniach, komisjach i szkoleniach.

Nauczycielka tak opisuje irytujące sytuacje:

[...] bardzo duża ilość dokumentacji; masa szkoleń, z których nic nie wynika; dodatkowe, kolejne studia podyplomowe do pojedynczych godzin; organizowanie dodatkowych godzin na siłę, z których uczniowie nie chcą korzystać; walka o każdą dodatkową godzinę; wrogie nastawienie rodziców do nauczycieli; coraz gorsza atmosfera w pracy wynikająca ze sposobu rozdzielania godzin.

Zbyt dużo obowiązków, które nakłada na nas szkoła, jak: pomoc psychologiczno-pedagogiczna, Niebieska Karta, diagnozowanie.

Denerwuje mnie realizacja godzin karcianych, w ramach których wolno pracować jedynie z uczniem słabym; nie ma czasu na pracę z uczniem zdolnym.

Również co czwarta ankietowana kobieta i co piąty mężczyzna po powrocie z pracy mają poczucie niewykonania wszystkich zadań, które miały związek z pracą dydaktyczną i wychowawczą. Napięcie z tego powodu utrzymuje się na zbliżonym poziomie we wszystkich grupach stażu zawodowego. Refleksyjny nauczyciel nieustannie analizuje dobre i słabe strony minionego dnia pracy w szkole.

Analiza przedstawionych stresorów upoważnia do wyciągnięcia wniosku, że w miarę upływu lat pracy u wielu nauczycieli pogłębia się stres wynikający z poczucia psychicznego obciążenia nauczycielskimi powinnościami.

4.2.4. Uciążliwości związane z pełnieniem funkcji dydaktycznej i wychowawczej jako stresor zawodowy

Taką samą rangę jak poczucie psychicznego obciążenia pracą zawodową, które jest przyczyną stresu, zajęła kategoria dotycząca utrudnień w pełnieniu funkcji dydaktycznej i wychowawczej. Rangę szóstą przypisały jej kobiety, a mężczyźni siódmą, ale średnia procentowa wskazuje na nieco wyższą stresogenność tych uciążliwości wśród kobiet (32%) niż mężczyzn (28%).

Spodziewaliśmy się, że napotykanne trudności w pracy dydaktycznej i wychowawczej jako przyczynę stresu częściej będą wymieniać nauczyciele z najkrótszym stażem pracy zawodowej. Okazało się jednak, że różnice są niewielkie i wynoszą, w porównaniu z grupą o najdłuższym stażu, w przypadku kobiet około 4%, natomiast w przypadku mężczyzn 3% (tabela 9).

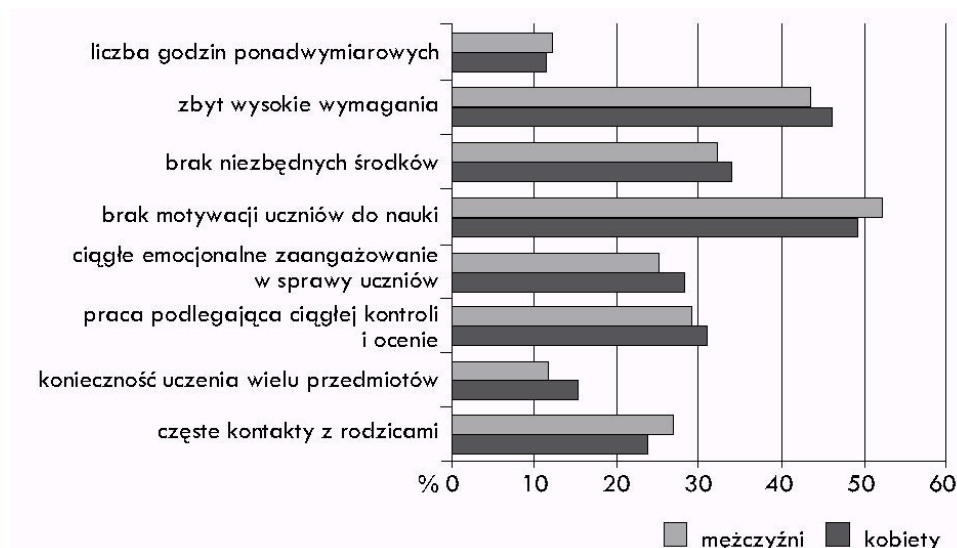
Tabela 9. Poziom stresu kobiet i mężczyzn wynikający z uciążliwości związanych z pełnieniem funkcji dydaktycznej i wychowawczej

Poziom stresu	Staż pracy pedagogicznej (w latach)						Ogółem	
	do 10		11–20		21+		K	M
	K	M	K	M	K	M		
Niski	41,8	44,8	41,5	44,8	36,8	40,8	39,9	44,0
Przeciętny	26,6	29,3	29,5	23,8	27,9	30,5	28,0	27,9
Wysoki	19,0	17,3	18,7	22,8	16,5	19,4	18,1	19,8
Bardzo wysoki	12,6	8,6	10,3	8,6	18,8	9,3	14,0	8,3
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Badani mieli ustosunkować się do ośmiu twierdzeń określających uciążliwości związane z pełnieniem funkcji dydaktycznej i wychowawczej (wykres 7).

Wykres 7. Czynniki określające uciążliwości związane z pełnieniem funkcji dydaktycznej i wychowawczej



Źródło: opracowanie własne.

Najwięcej przykrych napięć dostarczają badanym nauczycielom uczniowie ze względu na brak motywacji do nauki i lekceważący stosunek do obowiązków szkolnych. Fakt ten irytuje ponad połowę badanych pedagogów, ale najwyraźniej mężczyzn (52%) i nauczycieli obu płci z najkrótszym stażem pracy zawodowej (54% kobiet, 56% mężczyzn). Świadczą o tym przytoczone wypowiedzi badanych nauczycieli:

Dla mnie najbardziej irytujący jest brak motywacji uczniów do nauki pomimo dużych starań z mojej strony. Na lekcjach stosuję różne metody i techniki aktywizujące, aby ich zainteresować i pobudzić do aktywności. Uczniowie są bierni, nie chcą wykonywać żadnych projektów i brać udziału w żadnych konkursach.

Denerwuje mnie całkowity brak motywacji uczniów do nauki. W klasie są obecni, siedzą, nie piszą, nie chcą czytać lektur, uczyć się najważniejszych reguł, odrabiać zadań.

Uczniowie słabi, a jest ich coraz więcej, nie są zainteresowani przyswajaniem wiedzy, na lekcjach przeszkadzają, lekceważą wszelkie obowiązki szkolne. Na zajęciach dodatkowych pojawia się kilku uczniów. Uczniowie uczą się pod testy, egzaminy. Nie chcą przygotowywać prac pisemnych, czytać. Z tego powodu przeżywam coraz większe rozczarowanie pracą, tym bardziej że ucząc trzech przedmiotów,

poświęcam dużo czasu na ich należyte przygotowanie; na lekcjach wykorzystuję środki multimedialne, stosuję metody aktywizujące, przygotowuję testy o zróżnicowanym stopniu trudności (dla uczniów zdolnych, przeciętnych, słabych, z opinią i orzeczeniem), stosuję środki zachęcające do udziału w zajęciach dodatkowych.

Uczniowie nie chcą współpracować z kolegami w grupie i nie odrabiają zadań domowych, nie utrwalają też materiału w domu.

Niemало stresu przeżywają też nauczyciele z powodu zbyt wygórowanych wymagań stawianych nauczycielom przez władze oświatowe. W związku z tym wysoki i bardzo wysoki stres sygnalizuje średnio 45% uczestniczących w badaniach, przy czym aż 53% kobiet z najdłuższym stażem, a 43% z najkrótszym. Mężczyźni pod tym względem stanowią grupę bardziej zróżnicowaną, ponieważ aż 59% ze środkowego przedziału stażu zawodowego podlega silnemu stresowi; w pozostałych grupach prawie połowę mniej.

B. Wals stwierdza:

[...] jeżeli pracownikom stawia się wysokie wymagania, dając im niewielki wpływ na to, co robią, i jeśli jednocześnie nie potrafią oni ocenić sytuacji, to skutkiem jest poczucie alienacji, niepokój, frustracja lub apatia (za: G. Hornby, E. Hall, C. Hall, 2005, s. 242).

W pracy nauczyciela bardzo uciążliwe okazują się biurokracja oraz ciągłe zmiany. Świadczą o tym następujące wypowiedzi nauczycieli:

Najbardziej irytująca jest ilość dokumentacji, jaką nauczyciel musi wypełniać, brak ujednoliconych wzorów dokumentów i częste ich modyfikacje wprowadzające chaos i dodatkową pracę.

Rosnące wymagania wobec nauczycieli, niskie płace, ciągle zmieniające się przepisy w prawie oświatowym wprowadzające zamieszanie i niewpływające na polepszenie jakości pracy i podniesienie efektywności świadczonych usług.

Oświata dokumentacją stoi, uczeń schodzi na drugi plan.

Najgorsze jest to, że przy wzrastających wymaganiach wobec nauczyciela, np. w przypadku dokształcania się (czego nie kwestionuję i chętnie to robię), nauczyciel nie dość, że poświęca na nie dużo czasu, to jeszcze za własne pieniądze, a przecież pobory nauczycielskie nie są wysokie.

Wypowiedzi wskazujące na wysoką stresogenność biurokracji w szkole pojawiają się prawie we wszystkich pisemnych opisach sytuacji związanych z pracą zawodową i należą do tych, które najbardziej irytują nauczycieli.

Biurokracja związana z reformą szkolnictwa i towarzyszący jej stres podkreślana jest również przez badaczy zagranicznych. W Wielkiej Brytanii po wprowadzeniu reformy szkolnictwa nauczyciele musieli szybko dostosować się do wielu zmian. Z tymi zmianami wiązał się nagły przyrost papierkowej pracy. Badacze podkreślają, że entuzjazm nauczycieli niejednokrotnie tonął w morzu dokumentów, co sprawiało, że pedagodzy postrzegali swoją pracę jako stresującą (G. Hornby, E. Hall, C. Hall, 2005, s. 242).

Innymi uciążliwościami dla ponad 30% respondentek i respondentów jest odczuwalny brak środków dydaktycznych oraz to, że ich praca poddawana jest ciągłej kontroli społecznej sprawowanej przez środowisko, które wyraża swoją aprobatę lub dezaprobatę dla nauczycielskich poczynąń na podstawie przyjętych własnych standardów etycznych, kulturowych i ideowych. Ten aspekt pracy jako najbardziej stresujący wymieniają zarówno nauczyciele, jak i nauczycielki ze stażem dłuższym niż 20 lat. Dużym obciążeniem dla blisko 29% pedagogów jest również potrzeba ciągłego emocjonalnego angażowania się w sprawy uczniów. Jest tym bardziej stresujące, że nauczycielom na takie zaangażowanie wciąż brakuje czasu. Zadanie to jako trudne do spełnienia stresuje wszystkich, niezależnie od stażu pracy, ale najbardziej z najstarszej grupy wiekowej (37% mężczyzn, 32% kobiet).

Na nauczycielu spoczywa obowiązek komunikowania się z rodzicami, poszukiwania wspólnej płaszczyzny działania, informowania rodziców o postępach ucznia, jego zachowaniu i rozwoju, niepokojących spostrzeżeniach itp. Praca z rodzicami najbardziej stresuje około 24% nauczycielek i 27% nauczycieli, zarówno tych z najkrótszym stażem zawodowym, jak i najdłuższym. O wiele rzadziej (12–15%) jako silny stresor nauczyciele wymieniali konieczność uczenia wielu przedmiotów oraz pracę w godzinach nadwymiarowych. W obu tych przypadkach przeważały odpowiedzi przy użyciu skali 1 i 2. Brak kompetencji metodycznych

i merytorycznych do nauczania wielu przedmiotów, często niezgodnych z ich wykształceniem, jest stresem głównie dla około 20% nauczycieli z najkrótszym stażem pracy. Tak niski wskaźnik wynika z tego, iż młodzi nauczyciele nie są obciążeni godzinami ponadwymiaryowymi. 70% badanych o stażu zawodowym do pięciu lat podkreśla, że w ich szkole takie sytuacje nie mają miejsca.

4.2.5. Zachowania uczniów generujące stres

Wysoko stresotwórcze (kobiety – ranga 7, mężczyźni – ranga 5) okazały się również sytuacje składające się na kategorię „zachowania uczniów”. Często w literaturze naukowej wymieniane są jako najczęstsza przyczyna nauczycielskiego stresu, gdyż zakłócają pracę w klasie i utrudniają utrzymanie dyscypliny oraz realizację zamierzonych celów dydaktycznych. K. Konarzewski sytuację nauczyciela w relacji z uczniami przedstawia następująco:

Podczas wykonywania swej roli nauczyciel ma wiele okazji, by doświadczać stanów frustracji, tzn. udaremnienia realizacji głębokich pragnień, utrudnień w zaspokajaniu ważnych potrzeb. Większość tych stanów wiąże się z uczniem: to on nie zmienia się tak, jak chciałby nauczyciel, stawia nauczyciela w trudnych sytuacjach, bierze – nie dając, wyklucza ze swego życia, okazując lekceważenie utwierdza go w poczuciu niższości (1991, s. 173).

Średnie wskaźników procentowych tej kategorii niewiele odbiegają od poprzednio opisanych, albowiem ich różnica, w porównaniu z kategorią najwyższej rangi, wynosi tylko 2,5%. Składające się na tę kategorię stwierdzenia są przyczyną stresu u 30% badanych nauczycieli, z nieco większym nasileniem u kobiet (33%) niż mężczyzn (22%). Stres nieznacznie wzrasta w miarę upływu lat pracy. Różnica między kobietami ze stażem najkrótszym a najdłuższym wynosi 1,2%, natomiast w grupie mężczyzn jest prawie niezauważalna (tabela 10).

Tabela 10. Poziom stresu kobiet i mężczyzn wynikający z percepcji zachowania uczniów

Poziom stresu	Staż pracy pedagogicznej (w latach)						Ogółem	
	do 10		11–20		21+		K	M
	K	M	K	M	K	M		
Niski	40,4	45,4	36,0	36,1	35,6	51,2	37,4	44,2
Przeciętny	27,1	36,2	32,0	40,0	30,7	26,6	29,9	34,3
Wysoki	22,2	11,5	22,4	18,5	21,8	14,1	22,1	14,7
Bardzo wysoki	10,3	6,9	9,6	5,4	11,9	8,1	10,6	6,8
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Aż 43% kobiet i 34% mężczyzn uznało za najbardziej stresujące różne zachowania agresywne i przemocowe uczniów, zarówno wobec rówieśników, jak i młodszych kolegów (wykres 8). Szczególnie nurtujące i irytujące okazały się one dla nauczycieli po przepracowaniu dziesięciu lat w zawodzie. 41–48% badanych kobiet w tych przedziałach stażu podkreśla, że takie zachowania wychowanków dość często lub niemal stale stanowią przeszkodę w pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz są przyczyną gorszego ich funkcjonowania w warunkach życia domowego. Takie skutki zachowań dostrzegają głównie mężczyźni w przedziale 10–20 lat pracy (41%). 22% ankietowanych kobiet i 32% mężczyzn jest zdania, że zachowania agresywne mają miejsce w szkole, ale im nie przeszkadzają i nie stanowią źródła emocjonalnych napięć. Jednak dla blisko 40% respondentów nie są obojętne, ponieważ bardzo często i często doprowadzają ich do irytacji oraz w około 40% stają się przyczyną stresu okazjonalnego. Zachowania agresywne są przyczyną nauczycielskiego stresu nie tylko ze względu na sam fakt ich występowania, ale też konieczność podejmowania rozważnych działań w momencie ich zaistnienia oraz utrudnień w realizacji założonych celów lekcji. Przejawem agresji jest również wandalizm na terenie klasy lub szkoły. Z tego powodu sfrustrowanych jest ponad 30% ankietowanych obu płci, przy czym jest to przyczyna szczególnej irytacji wśród nauczycieli z najdłuższym stażem.

Wykres 8. Czynniki określające zachowania uczniów jako nauczycielski stresor



Źródło: opracowanie własne.

Ponad 37% kobiet i 30% mężczyzn, niezależnie od długości stażu pracy, wciąż nurtuje to, że uczniowie są mało krytyczni wobec wielu nieregulaminowych, destrukcyjnych zachowań swych kolegów. Najbardziej wrażliwi na takie zachowania są nauczyciele pracujący dłużej niż dziesięć lat w zawodzie. Stres nauczycielski utrzymuje się również w związku z napotykanymi poważnymi problemami wychowawczymi pozostającymi w sprzeczności z oczekiwaniami nauczycieli. Coraz częściej w szkole mamy do czynienia z aktami przemocy fizycznej i psychicznej, agresją werbalną nie tylko uczniów wobec uczniów, ale jakże często również wobec nauczycieli. Nauczyciel musi zaś tłumić swe emocje, by uniknąć eskalacji brutalnych zachowań.

Nauczyciele stresogenne zachowania uczniów opisują następująco⁴:

Rozmowy, huśtanie się na krzesłach, zabawy telefonami komórkowymi pomimo zakazu ich używania.

Śmiech, chodzenie po sali lekcyjnej, wulgarne słownictwo nawet w rozmowie z nauczycielem, opuszczanie lekcji.

Pracę nauczyciela zakłócają różne formy przemocy fizycznej, dokuczanie innym, wyśmiewanie, poniżanie, przezywanie.

Wzrasta swoboda zachowania, podkreślanie wolności, gdy nauczyciel zwraca na coś uwagę uczniowi, np. na sposób odnoszenia się do kolegów czy koleżanek, i nie tylko do nich. Uczniowie dobrze znają swoje prawa, ale nie znają podstawowych obowiązków.

Bardzo denerwuje mnie, kiedy uczeń przerywa nauczycielowi, nie potrafi wysłuchać tego, co nauczyciel ma do powiedzenia. Gdy zwraca się

uwagę uczniowi, wtedy podnosi głos, krzyczy, atakuje niewybrednym słownictwem. Zdarza się, że dziecko obraża się, nie odpowiada na pytania, odwraca od nauczyciela, a nawet chce wyjść z klasy.

Nie do zniesienia jest ignorujący stosunek do przedmiotu i nauczyciela, arogancja, brak szacunku dla drugiego człowieka. Irytuje mnie taka postawa, gdyż staram się pozytywnie motywować uczniów do nauki, зараżać pasją, przekonywać o przydatności języka. Dużo czasu poświęcam uczniom słabym, kilkakrotnie tłumaczę materiał, uzupełniam zaległości i braki z poprzednich lat, powtarzam, utrwalam.

Irytuje mnie wiele sytuacji związanych z pracą w szkole, np. brak szacunku ucznia do nauczyciela. Mam na myśli opryskliwe odzywki, lekceważący stosunek do przedmiotu, niechęć do pracy na lekcji, brak zeszytu, długopisu, ołówka i wszystkiego; nawet jeśli wymienione przedmioty uczeń ma w plecaku, nie można się doprosić wyjęcia ich na ławkę. Denerwujące jest słuchanie muzyki (słuchawki ukryte pod długimi włosami), ciągle rozmowy z koleżankami/kolegami. Notoryczne spóźnianie się na lekcje lub ucieczki z ostatnich godzin lekcyjnych.

Uczniowie lekceważąco odnoszą się do nauczycieli, gdyż wiedzą, że wszystko im wolno. Nauczyciel nie dysponuje żadnymi sankcjami; obniżenie zachowania to tylko kpiący uśmiech, im na tym nie zależy. Znają tylko swoje prawa, obowiązków już nie. Przy tym wszystkim rodzice mają wciąż jakieś pretensje do nauczyciela i przyjmują postawę roszczeniową.

Problem zachowań niezgodnych z regulaminem szkolnym podkreślają nauczyciele z wszystkich grup stażu pracy pedagogicznej. Jako czynnik wysoce stresujący postrzega je ponad 25% kobiet i 23% mężczyzn. Ich zdaniem jest to przyczyna wielu częstych emocjonalnych napięć i irytacji, zarówno w szkole, jak i w domu. Wyniki naszych badań w wielu przypadkach uzyskują potwierdzenie w postrzeżeniach Kretschmanna (2003b, s. 22), który zauważył, że w miarę upływu lat pracy coraz trudniej przychodzi nauczycielom zrozumienie zmian zachodzących u uczniów i podejmowanie właściwych reakcji na przemoc oraz inne nieregulaminowe zachowania uczniów.

4.2.6. Sytuacje konfliktowe jako źródło stresu zawodowego nauczycieli

W wielu środowiskach pracy częstym zjawiskiem przyczyniającym się do zaburzeń dobrostanu emocjonalnego ludzi są utrzymujące się sytuacje konfliktogenne. Konflikt i stres działają jak sprzężenie zwrotne. Im człowiek jest bardziej zestresowany, tym większe jest prawdopodobieństwo popadnięcia w konflikt, który zwrótnie powoduje wzrost poziomu stresu. W przypadku szkoły konflikty odnoszą się do trzech typów relacji podmiotowych: nauczyciel – uczeń, nauczyciel – grono pedagogiczne, nauczyciel – rodzic. Są one bardzo szkodliwe w pracy nauczycieli, gdyż oddziałują negatywnie na klimat psychiczny klasy oraz rozwój poznawczy i osobowościowy uczniów. Na szczęście nie są one wiodącym czynnikiem stresogennym.

Tabela 11. Poziom stresu kobiet i mężczyzn wynikający z oceny sytuacji konfliktogennych

Poziom stresu	Staż pracy pedagogicznej (w latach)						Ogółem	
	do 10		11–20		21+		K	M
	K	M	K	M	K	M		
Niski	37,4	47,0	39,7	45,5	43,7	49,6	40,2	47,4
Przeciętny	28,6	26,9	30,0	23,0	27,8	23,0	28,8	24,3
Wysoki	20,6	14,6	18,8	18,5	17,2	20,7	18,9	17,9
Bardzo wysoki	13,4	11,5	11,5	13,0	11,3	6,7	12,1	10,4
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

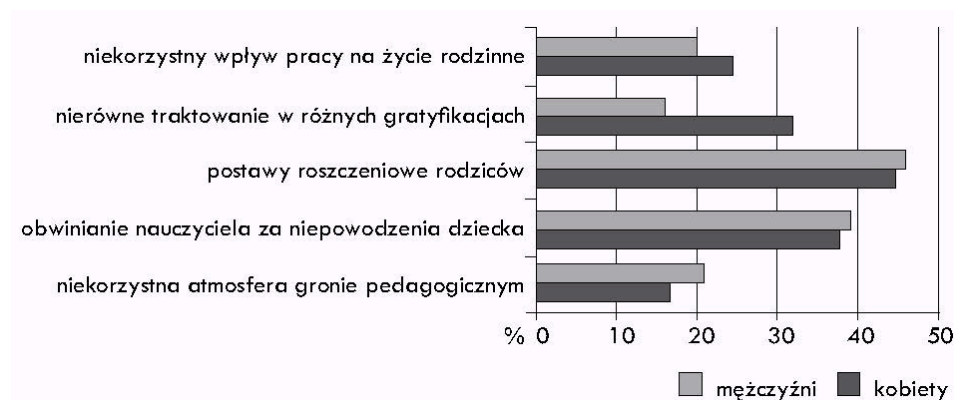
Źródło: opracowanie własne.

Z danych zawartych w tabeli 11 wynika, że konflikty wywołane w gronie pedagogicznym i w relacjach z rodzicami są częściej przyczyną stresu kobiet (31%) niż mężczyzn (28%), ale w porównaniu z innymi czynnikami bardziej nurtują mężczyzn, gdyż uplasowały się na miejscu czwartym, a u kobiet na siódmym. Więcej

konfliktogennych sytuacji dostrzegają kobiety z najkrótszym stażem pracy (34%) niż najdłuższym (28%), natomiast w grupie mężczyzn jest odwrotnie (23% i 27%).

Najczęściej nauczycieli stresują roszczeniowe postawy rodziców wobec nauczycieli i szkoły (wykres 9).

Wykres 9. Czynniki określające sytuacje konfliktowe w życiu nauczycieli



Źródło: opracowanie własne.

Do ich oceny skalą 4 i 5 posłużyło się ponad 40% kobiet i mężczyzn. Wysoką wrażliwość emocjonalną na ten aspekt stresogenności ujawniają nauczycielki zarówno z najkrótszym, jak i najdłuższym stażem pracy pedagogicznej. W grupie mężczyzn percepcja stresogenności tego czynnika jest bardziej zróżnicowana. Stres z tego powodu narasta u nich w miarę upływu lat pracy. Aż 54% nauczycieli z najdłuższym stażem, oceniając stresogenność postaw roszczeniowych rodziców, posłużyło się skalą 4 i 5 (29% najkrócej pracujących). Należy jednak podkreślić, że aż 25% mężczyzn w grupie stażu do dziesięciu lat przyznało, iż problem ten jest w ich przypadku przyczyną częstej i nadzwyczajnej irytacji, natomiast w grupach o dłuższym stażu już tylko około 10%.

Drugim znaczącym konfliktogennym stresorem wymienianym przez zbliżony odsetek (36%) badanych osób obu płci okazali się również rodzice ze względu na obwinianie nauczyciela za niepowodzenia szkolne dziecka. Staż pracy tylko nieznacznie

różnicuje poglądy badanych na ten temat. Rodzice bardzo często opierają swoją wiedzę o nauczycielu na podstawie tego, co przekazują im uczniowie. Nie biorą pod uwagę, że opinie te są nasycone subiektywizmem, nierzadko wypaczone i niezupełnie zgodne z prawdą. Rodzice trzymający stronę swego dziecka sprawiają, że przestaje ono odnosić się do nauczyciela z respektem i lekceważy wiele słusznych uwag kierowanych pod jego adresem. Oto kilka wypowiedzi nauczycieli.

Irytuje mnie postawa niektórych rodziców, którzy są roszczeniowi i konfliktowi.

Rodzice nie są zainteresowani współpracą z nauczycielem, nie interesują się swymi dziećmi, ich wynikami w nauce, ale są przy tym bardzo roszczeniowi.

Rodzice przeważnie stoją po stronie ucznia, często wymuszają na nauczycielu oceny z przedmiotu oraz oceny z zachowania. Jeżeli nauczyciel jest stanowczy, to rodzic zgłasza skargę do kuratorium w przekonaniu, że racja będzie po jego stronie.

Innym stresotwórczym czynnikiem z grupy konfliktogennych jest nierówne traktowanie w przydziale zadań lub dostępności różnych środków, wyróżnień, gratyfikacji motywacyjnych itp. Niespełnienie oczekiwań w tym względzie jest najbardziej widoczne u kobiet ze stażem 10–20 lat (43%), natomiast u mężczyzn ze stażem do 20 lat (20%).

Atmosfera w gronie pedagogicznym, w porównaniu z poprzednio opisanymi czynnikami, postrzegana jest jako mniej stresogenna. Większy ładunek stresogenności atmosfery w gronie pedagogicznym dostrzegają nauczycielki z najkrótszym stażem (26%) w porównaniu ze starszymi (16%) oraz mężczyznami. Ponad 50% pedagogów do oceny wspomnianej sytuacji posłużyło się skalą 1 i 2.

Denerwuje mnie jako młodą nauczycielkę pompatyczność i hermetyczność grona nauczycielskiego, zaznaczanie swojej wyższości.

Atmosfera w szkole nie jest dobra, gdyż nauczyciele lubiani przez dyrekcję dostają większą liczbę godzin czy dodatkowe godziny płatne. Ponadto brak pochwał za to, co nauczyciel dobrego robi (osiągnięcia uczniów, dobrze wykonany projekt itp.), a złe rzeczy zaraz są zauważane

i przedstawiane na radzie. Nie mogę nic powiedzieć, gdyż jestem nauczycielem, który nie ma umowy na stałe.

Jedno z twierdzeń w kategorii sytuacji konfliktogennych dotyczyło tego, jak praca zawodowa wpływa na atmosferę życia rodzinnego. W zestawie pięciu twierdzeń zajęło ono rangę czwartą w obu grupach płci. Ponad 26% kobiet i 15% mężczyzn dostrzega ich niekorzystny wpływ na relacje rodzinne. Częściej podkreślają to kobiety z najkrótszym stażem pracy (35%), a mężczyźni z najdłuższym (25%). Nasze wyniki nie potwierdzają w pełni rezultatów badań Kretschmanna (2003b, s. 21), który zauważył, że w miarę upływu lat pracy coraz trudniej przychodzi nauczycielom odgraniczanie życia zawodowego od prywatnego i odsunięcie od siebie obciążających sytuacji.

4.2.7. Stres zagrożenia

W badaniach uwzględniono również poczucie osobistego zagrożenia jako czynnik wywołujący irytację i zdenerwowanie z rangą 5 u kobiet i 4 u mężczyzn. Różne przejawy zagrożenia są przyczyną częstych lub bardzo częstych napięć emocjonalnych u 31% kobiet (zbliżony odsetek we wszystkich grupach stażu pracy) i 37% mężczyzn z najniższym nasileniem stresogenności w grupie o najkrótszym stażu (12%) (tabela 12).

Tabela 12. Poziom stresu kobiet i mężczyzn wynikający z poczucia zagrożenia

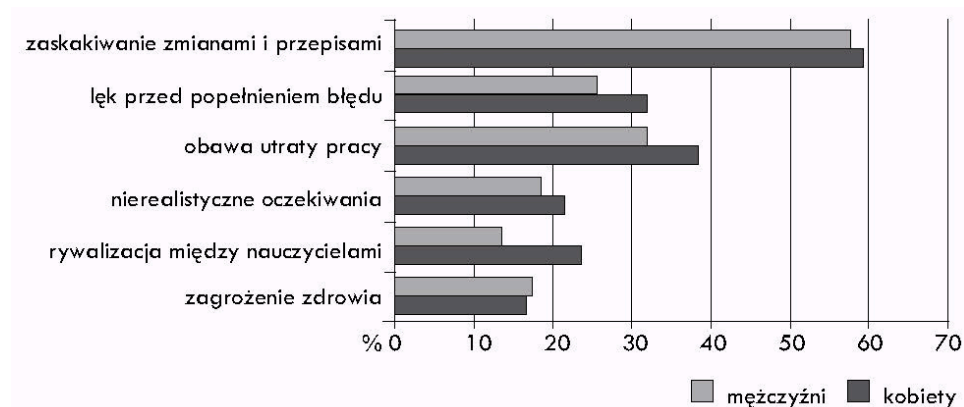
Poziom stresu	Staż pracy pedagogicznej (w latach)						Ogółem	
	do 10		11–20		21+		K	M
	K	M	K	M	K	M		
Niski	40,7	49,3	39,5	42,1	41,8	34,6	40,3	42,0
Przeciętny	28,0	30,8	29,4	25,0	26,9	36,4	28,1	30,7
Wysoki	19,5	13,5	20,0	23,8	18,2	17,9	19,6	18,4
Bardzo wysoki	11,8	6,4	11,1	9,1	13,1	11,1	12,0	8,9
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Spośród sześciu czynników opisujących przewidywane zagrożenie dla psychicznego funkcjonowania najwyższą rangę przypisano częstemu zaskakiwaniu zmianami i przepisami (wykres 10).

We współczesnym szkolnictwie daje się zauważyć wiele sytuacji, które mogą prowadzić do nieporozumień i niejasności. Są nimi zmiany w systemie nauczania, zmiana metod i wymogów nauczania. Niejasność obowiązków staje się stałym elementem pracy nauczyciela, żyjącego w ciągłej niepewności co do zakresu swoich obowiązków. Tym, co zapewne potęguje trudności, jest brak informacji o radzeniu sobie z niepewnością jako zjawiskiem ciągłej konfrontacji i nieprzewidywalności tego zawodu (M.K. Grzegorzewska, 2006, s. 61).

Wykres 10. Czynniki określające poczucie zagrożenia badanych nauczycieli



Źródło: opracowanie własne.

Niejasność roli, ciągle zmiany i reorganizacje jako przyczynę stresu podkreśla ponad 59% badanych kobiet, w tym 12% uważa je nawet jako wyjątkowo stresujące. Tylko około 16% badanych kobiet stwierdza, że częste zmiany w edukacji nie są dla nich znaczącą przeszkodą i nie irytują ich. Podobnego zdania jest taki sam odsetek badanych mężczyzn. Dla mężczyzn częste zaskakiwanie zmianami i przepisami okazało się tak samo stresujące jak dla kobiet. Najtrudniej przystosowują się do nich mężczyźni po dziesięciu latach pracy w zawodzie (73%). Młodszy łatwiej przezwyciężają stereotypy w tym zakresie. Różnica ocen skalą 5 w porównaniu z najdłuższym stażem wynosi 10%.

Najbardziej irytująca dla mnie jest „papierologia” i generowanie procedur, które odciągają nauczyciela od pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wszystko podporządkowane jest dokumentacji, która często jest quasi-merytoryczna i niecelowa.

Denerwujące w pracy pedagogicznej jest to, że oświata jest poddawana ciągłym zmianom, niekoniecznie mądrym i przemyślanym. W związku z tym nauczyciele narażeni są na stres, ryzyko utraty pracy, konieczność rezygnacji z wielu sprawdzonych i skutecznych metod pracy na korzyść innych, mało efektywnych.

Do niedawna zawód nauczyciela zaliczany był do najbardziej stabilnych i bezpiecznych pod względem pewności zatrudnienia. Obecnie nauczyciele nie są pewni swej przyszłości ze względu na pogłębiający się niż demograficzny, redukcję etatów, likwidację szkół i zmiany warunków pracy. Czynnikiem wysoko stresującym około 39% kobiet i 32% mężczyzn jest obawa przed utratą pracy lub przeniesieniem na inne stanowisko. W przypadku kobiet stres z tego powodu utrzymuje się na zbliżonym poziomie we wszystkich grupach stażu, natomiast u mężczyzn wyraźnie nasila się w grupie powyżej 20 lat pracy pedagogicznej (37%). Zbliżony odsetek obu płci podkreśla również, iż myśl o zagrożeniu utratą pracy jest przyczyną często pojawiającego się stresu. O randze tego stresora świadczy to, że tylko 1/3 kobiet i mężczyzn nie koncentruje myśli na problemie utraty pracy lub dotychczasowej zmiany warunków pracy. Lęk ten jest uzasadniony, ponieważ w 2012 roku pracę w zawodzie utraciło 7,5 tys. nauczycieli, a w 2013 nastąpiła kolejna redukcja nauczycielskich etatów. Znaczącym stresorem jest również obawa przed konsekwencjami wynikającymi z popełnienia jakiegoś błędu w kontaktach z wychowankami. Te nawracające często myśli, które towarzyszą pedagogom zarówno w pracy, jak i poza nią, podkreśla około 32% respondentek we wszystkich grupach stażu zawodowego oraz 26% mężczyzn. Czynnikiem ów najmniej stresujący jest dla mężczyzn o najkrótszym stażu pracy, albowiem jako szczególny stresor akcentuje go 4% badanych, przy czym w pozostałych grupach 31–36%.

Ponad 20% badanych kobiet często lub bardzo często nurtuje problem rywalizacji w gronie pedagogicznym i nierealistyczne oczekiwania wobec pełnionej roli zawodowej. U mężczyzn te stresory uzyskały niższą rangę. Niską rangę uzyskało również twierdzenie: „W mojej pracy występuje zagrożenie zdrowia wynikające ze specyfiki wykonywanego zawodu”. Sytuacja ta w przypadku 55% kobiet i prawie takiego samego odsetka mężczyzn jest niedostrzegana lub nie jest powodem irytacji. Wyraźny związek (skala 5) między stanem zdrowia a wykonywaną pracą obserwuje się u 4% nauczycielek i 3% mężczyzn. Tylko taki odsetek badanych podkreśla, że jest to podstawa niemal regularnej irytacji.

W opisywanej sytuacji staż pracy nie jest czynnikiem różnicującym poziom stresogenności kobiet, natomiast przez mężczyzn jako znaczący stresor wymieniany jest w grupie stażu 11–20 lat. Niedocenianie czynnika, jakim jest zagrożenie zdrowia, jest zaskoczeniem, gdyż zawód nauczyciela zajmuje wysokie miejsce pod względem ryzyka chorób serca i układu krążenia (R. Kretschmann, 2003b, s. 14). Wiele badań wskazuje, że nauczyciele cierpią z powodu nerwic, nie potrafią pozbyć się napięcia, nie mogą odzyskać spokoju i dobrego samopoczucia nawet po zakończeniu pracy. Uzyskane przez nas wyniki badań są w dużym stopniu zbieżne z rezultatami badań Grzegorzewskiej (2006, s. 127). Autorka stwierdza, że 86% nauczycieli nie przyznało się nawet do jednego zwolnienia, które byłoby spowodowane stresem. Dłuższe absencje chorobowe dotyczyły 10% badanych; 40% nauczycieli nie korzystało w ostatnim roku ze zwolnień, a 26% było na zwolnieniu 2–7 dni.

Również Ogińska-Bulik (2006, s. 213) stwierdza, że wskaźnik ogólnego stanu zdrowia nauczycieli nie różni się w sposób istotny od nasilenia tej zmiennej u pracowników innych grup zawodowych. Badania autorki wykazały, że 81,7% badanych nauczycieli cieszy się dobrym zdrowiem. Nauczyciele często nie korzystają ze zwolnień lekarskich, nawet gdy zachodzi taka potrzeba, ponieważ mają świadomość skutków absencji dla organizacji dnia pracy w szkole lub presji innych nauczycieli. Jedna z badanych nauczycielek uzasadnia to w następujący sposób:

Mam wiele powodów do stresu związanego z pracą. Najbardziej irytuje mnie postawa kilku koleżanek. Gdy przynoszę zwolnienie lekarskie, pytają, na co chorowałam. Gdy opisuję moje dolegliwości, słyszę odpowiedź: ja też miałam temperaturę i do pracy chodziłam albo na zapalenie tchawicy nie brałam zwolnienia lekarskiego itp. Każde zwolnienie lekarskie i powrót do szkoły wiąże się z dużym stresem, gdyż wydaje mi się, że będą na mnie patrzeć jak na osobę, która udaje chorobę, a ja rzeczywiście jestem mniej odporna od wielu innych nauczycieli. Częste pytanie, jakie słyszę brzmi: „wychorowałaś się?”. Nieraz przychodzę do pracy zakatarzona i z bólem gardła oraz podwyższoną temperaturą, by uniknąć stresu, ale po kilku dniach jest coraz gorzej, a wtedy powrót do zdrowia znacznie się wydłuża.

4.2.8. Presja czasu jako stresor w pracy pedagogicznej

Czynniki określające presję czasu w wykonywaniu zadań edukacyjnych zajęły niską rangę – trzecią w ocenie kobiet i mężczyzn (tabela 13).

Tabela 13. Poziom stresu kobiet i mężczyzn wynikający z presji czasu

Poziom stresu	Staż pracy pedagogicznej (w latach)						Ogółem	
	do 10		11–20		21+		K	M
	K	M	K	M	K	M		
Niski	40,4	45,4	35,8	36,1	38,1	51,2	38,1	44,2
Przeciętny	31,9	36,2	31,3	40,0	31,0	26,6	31,4	34,3
Wysoki	20,2	11,5	21,6	18,5	19,1	14,1	20,3	14,7
Bardzo wysoki	7,5	6,9	11,3	5,4	11,8	8,1	10,2	6,8
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Niektóre stresory przez wielu nauczycieli zostały uznane za szczególnie irytujące (wykres 11).

Wykres 11. Czynniki określające presję czasu



Źródło: opracowanie własne.

Brak czasu do należytego wypełniania zadań dydaktycznych i wychowawczych za znaczący stresor uznało 30% kobiet i 21% mężczyzn, a najwyższą rangę badani nadali konieczności szybkiego podejmowania decyzji w sprawach wychowawczych i reagowania na różne sygnały płynące od uczniów. Ponad 36% nauczycielek i 30% nauczycieli uważa, że sytuacja ta jest irytująca, a ponad 10%, że nawet bardzo wysoko stresująca. Dla 30% ankietowanych jest też przyczyną stresu okazjonalnego. Stres związany z koniecznością reagowania na wiele sygnałów płynących od uczniów wzrasta wraz ze stażem pracy. Funkcjonowanie nauczycieli zaburza również odczuwany brak czasu na realizację zaplanowanego materiału i ocenę uczniów, który wynika z przeładowania planów i programów nauczania. Jako czynnik stresogenny wymieniają go częściej kobiety (35%) niż mężczyźni (23%). Narzucony rytm pracy bez możliwości odprężenia się nawet w czasie przerwy to kolejny stresor dla 1/3 badanych kobiet. Mniej mężczyzn (20%) jest z tego powodu poirytowanych.

Od nauczyciela wymaga się wspomagania indywidualnego rozwoju dziecka, wnikania w świat psychiczny każdego ucznia, aktualizowania jego pozytywnych możliwości oraz przewycięzania czy kompensowania wad i braków. U wielu nauczycieli stres jest spowodowany brakiem czasu na rozwiązywanie problemów poszczególnych uczniów, zwłaszcza uczniów z trudnościami w nauce. Jest on wyższy u kobiet (20%) niż u mężczyzn (15%).

4.2.9. Presja odpowiedzialności

Nauczyciel zdaje sobie sprawę z tego, że wykonuje zawód, który wiąże się z bezpośrednią odpowiedzialnością za bezpieczeństwo ucznia w czasie jego pobytu w szkole, w trakcie zajęć lekcyjnych, wycieczek i dyżurów, rozwój ucznia, kształtowanie jego postaw moralnych i obywatelskich, także odpowiedzialnością za własny rozwój i profesjonalne wykonywanie zawodu. Dla wielu nauczycieli presja odpowiedzialności i percypowanie skutków ewentualnego błędu jest także czynnikiem stresującym (tabela 14).

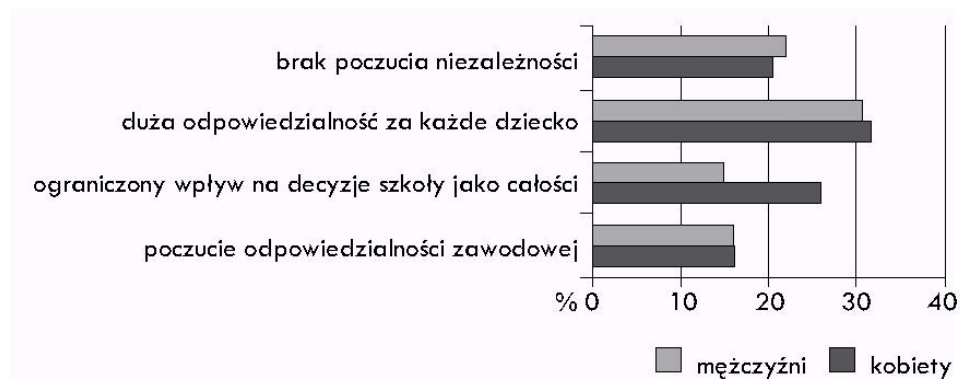
Tabela 14. Poziom stresu kobiet i mężczyzn wynikający z poczucia odpowiedzialności

Poziom stresu	Staż pracy pedagogicznej (w latach)						Ogółem	
	do 10		11–20		21+		K	M
	K	M	K	M	K	M		
Niski	50,4	58,7	43,4	54,1	33,3	58,5	41,8	57,6
Przeciętny	26,6	20,2	33,3	24,2	33,6	19,4	31,7	21,3
Wysoki	15,0	14,4	13,8	12,5	19,0	12,9	16,0	13,3
Bardzo wysoki	8,0	6,7	9,5	9,2	14,1	7,4	10,5	7,8
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Sytuacje składające się na presję odpowiedzialności uzyskały stosunkowo niską rangę, ale najczęściej wymienianym źródłem stresu w obu grupach płci jest tu poczucie odpowiedzialności za każde powierzone dziecko, zarówno w trakcie zajęć dydaktycznych, dyżurów i wycieczek, jak i ich rozwój (31%) (wykres 12).

Wykres 12. Czynniki określające presję odpowiedzialności



Źródło: opracowanie własne.

Świadomość ta bardziej nurtuje nauczycieli z dłuższym od 20 lat stażem zawodowym (31%) niż krótszym (27%). Według 26% badanych kobiet oraz 15% mężczyzn stres jest spowodowany ich ograniczonym wpływem na decyzje szkoły jako całości. Niemożność percypowania w podejmowaniu decyzji w kwestii zmian dokonujących się w systemie edukacyjnym i sposobu ich wdrażania najbardziej stresuje badanych z ponad dwudziestoletnim stażem pracy zawodowej. Z badań TEDS-M prowadzonych przez Instytut Filozofii i Socjologii PAN⁵ wśród nauczycieli matematyki wynika, że aż 61% nauczycieli ma niewiele do powiedzenia w sprawach dotyczących szkoły, ponieważ o wszystkim decyduje dyrektor, przy czym nauczyciele młodszy częściej niż starsi i bardziej doświadczeni czuli się pomijani i wyłączani z procesu administrowania szkołą.

4.2.10. Brak wsparcia społecznego

W kategorii „brak wsparcia społecznego” zamieszczono cztery twierdzenia odnoszące się do postrzegania otrzymywanego wsparcia ze strony współpracowników, przełożonych oraz rodziców. Zostały one ocenione jako najmniej stresogenne. Odczuwany brak wsparcia niezależnie od stażu pracy dostrzega 23% badanych kobiet i 11% mężczyzn (tabela 15).

Tabela 15. Poziom stresu kobiet i mężczyzn wynikający z poczucia braku wsparcia

Poziom stresu	Staż pracy pedagogicznej (w latach)						Ogółem	
	do 10		11–20		21+		K	M
	K	M	K	M	K	M		
Niski	49,9	58,7	47,1	57,9	52,5	59,3	49,9	58,6
Przeciętny	28,6	26,9	27,4	30,7	24,4	25,9	26,8	27,8
Wysoki	14,5	9,6	18,5	12,0	15,7	12,0	16,2	10,2
Bardzo wysoki	7,0	4,8	7,0	2,8	7,4	2,8	7,1	3,3
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Okazuje się, że najczęściej wymienianym stresorem jest brak zrozumienia i wsparcia ze strony rodziców w przezwyciężaniu negatywnych zjawisk na terenie klasy czy szkoły (wykres 13).

Wykres 13. Czynniki określające brak wsparcia



Źródło: opracowanie własne.

Obojętna postawa rodziców w tym względzie bardzo często irytuje zbliżony odsetek – niezależnie od wieku i stażu zawodowego – 35% kobiet oraz 19% mężczyzn. Dla ponad 30% badanych kobiet i mężczyzn jest też przyczyną okazjonalnego stresu. Nauczyciele czują się osamotnieni w swych oddziaływaniach wychowawczych, gdyż nie otrzymują wystarczającego wsparcia ze strony rodziców i poczucie ich wartości nie jest umacniane; przeciwnie, często spotykają się z niechęcią i wrogością, a nawet agresją. Zdarza się, że rodzice obwiniają nauczycieli za brak motywacji do nauki swych dzieci. Znacznie mniejszy odsetek badanych (18% kobiet, 10% mężczyzn) jako stresor wymienia brak wsparcia ze strony współpracowników. Ten stosunkowo niski wskaźnik procentowy świadczy o korzystnym klimacie relacji międzyludzkich. Dla około 24% badanych brak wsparcia ze strony współpracowników jest przyczyną okazjonalnego stresu. Tylko nieliczni nauczyciele wyrażają niezadowolenie ze sposobu zaspokajania potrzeb w kwestii dostrzegania efektów ich pracy przez nadzór pedagogiczny. Rozpatrując problematykę wsparcia, sondowano również, w jakim stopniu nauczyciele są zadowoleni z przebiegu informacji zwrotnych dotyczących ich działalności dydaktycznej i wychowawczej. Informacje zwrotne wiążą się, z jednej strony, z potrzebą uznania, z drugiej zaś z potwierdzeniem słuszności podejmowanych działań edukacyjnych. Pełnią one ważną funkcję motywującą. Wiele nauczycielom łatwiej jest właściwie postępować i doskonalić działalność edukacyjną, gdy wiedzą, co inni o nich myślą. Nauczyciel w wyniku autorefleksji może wówczas postarać się uniknąć wielu

błędów, których nie był świadomy. Tak jak każdy człowiek, chciałby też zostać pochwalony. Takie wzmocnienie motywuje do realizacji podejmowanych zadań i wzmożenia wysiłku. Oczekiwania nauczycieli pod tym względem są zróżnicowane. Większości brak informacji zwrotnych nie przeszkadza, ale dla 17% kobiet i 8% mężczyzn jest ważny, gdyż do oceny stwierdzenia: „Wykonując przydzielone mi zadania, nie mam pewności, czy robię to dobrze, czy źle”, posłużyli się skalą 4 i 5. Około 20% badanych jako stresor podaje również niedostrzeganie ich efektów pracy przez nadzór pedagogiczny.

4.3. Wypalenie się zawodowe w percepcji pedagogów

Problem wypalenia zawodowego był wielokrotnie podejmowany w literaturze psychologicznej i pedagogicznej, ale ze względu na narastające skutki tego zjawiska warto wciąż o nim przypominać.

Szczególnie niepokojące jest zjawisko wypalenia się wśród nauczycieli. Nauczyciel z syndromem wypalenia cierpi z powodu zmian psychofizycznych organizmu, co niekorzystnie odbija się na jego aktywności, innowacyjności i rozwoju zawodowym. Zmiany te rzutują z kolei na przebieg pracy edukacyjnej i wychowawczej oraz przebieg procesu komunikowania się z uczniami, rodzicami i współpracownikami. Wypaleniu ulegają zazwyczaj nauczyciele o dużych wymaganiach wobec siebie, którzy chcą wszystko wykonywać jak najlepiej, mają wysokie poczucie odpowiedzialności, chętnie biorą na siebie wiele obowiązków oraz spychają na dalszy plan wypoczynek i życie osobiste, ale także jednostki biernie, o niskiej samoocenie, wysokim poziomie lęku, niskich kompetencjach koncepcyjnych i interpersonalnych, nie zrównoważone emocjonalnie, o skłonnościach psychopatycznych, agresywne, podejrzliwe, mało odporne na stres, frustrację i sytuacje trudne.

Do wypalenia przyczyniają się specyficzne warunki pracy, rosnące wymagania, ciągłe doskonalenie, trudna wychowawczo młodzież, brak wsparcia ze strony rodziców itp. Nie każdy nauczyciel z łatwością przystosowuje się do wymagań stawianych tej profesji. Na wypalenie mają wpływ również predyspozycje osobowościowe nauczyciela.

U nauczycieli wypalonych częściej też zauważa się zjawisko syndromu poniedziałku. Wielu nauczycieli podkreśla, że zaczyna odczuwać odprężenie w piątek, po zakończeniu pracy, że z utęsknieniem czeka na ten dzień. Jedna z nauczycielek opisuje to następująco:

W piątek po południu odczuwam u siebie jakąś wewnętrzną przemianę, jakiś powiew radości, odczucie przyjemności z każdej wykonywanej w domu czynności. Atmosfera rodzinna staje się mniej napięta, jest więcej humoru i żartów. Ale już w niedzielne popołudnie wszystko ulega zmianie, zaczynają pojawiać się natrętne myśli o pracy, rozdrażnienie, podniecenie, niepokój. Dłonie stają się wilgotne i zimne, mam wrażenie dławienia w gardle. Sen z niedzieli na poniedziałek staje się niespokojny i przerywany. Sięgam wtedy po środek uspokajające. Nie lubię poniedziałku.

O wypaleniu nauczycieli wnioskować będziemy na podstawie opisu dostrzeganych przez nich zmian w funkcjonowaniu emocjonalnym oraz stosunku do wykonywanego zawodu. Do opisu wypalenia wzięto pod uwagę wypowiedzi badanych ocenione skalą 0–4. W przypadku wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji o wysokim i bardzo wysokim wypaleniu świadczą wskazania skalą 3 i 4, natomiast w przypadku wysokiej i bardzo wysokiej satysfakcji z osiągnięć oceny przy użyciu skali 0 i 1.

Porównując średnie wskaźniki procentowe obliczone dla czterech obszarów wypalenia w badanej grupie kobiet i mężczyzn, zauważamy, że nauczycielki uzyskały wyższe wyniki w każdym obszarze (tabele 16 i 17). Czują się zatem bardziej wypalone w porównaniu z mężczyznami. Różnice wskaźników procentowych wynoszą od 6% w przypadku depersonalizacji do 11% w poczuciu obniżonej motywacji do pracy.

Tabela 16. Średnie procentowe symptomów wypalenia się zawodowego kobiet

Symptomy wypalenia	Poziom wypalenia			
	niski	umiarkowany	wysoki	bardzo wysoki
Wyczerpanie emocjonalne	48,4	27,1	18,6	5,9
Depersonalizacja	57,0	26,6	13,3	3,1
Poczucie satysfakcji z osiągnięć	7,2	23,1	11,7	40,5
Poczucie motywacji do pracy	5,2	27,4	17,3	50,1

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 17. Średnie procentowe symptomów wypalenia się zawodowego mężczyzn

Symptomy wypalenia	Poziom wypalenia			
	niski	umiarkowany	wysoki	bardzo wysoki
Wyczerpanie emocjonalne	53,5	28,6	14,3	3,6
Depersonalizacja	69,3	19,8	9,7	1,2
Poczucie satysfakcji z osiągnięć	2,9	37,6	16,8	42,7
Poczucie motywacji do pracy	1,6	29,0	14,8	54,6

Źródło: opracowanie własne.

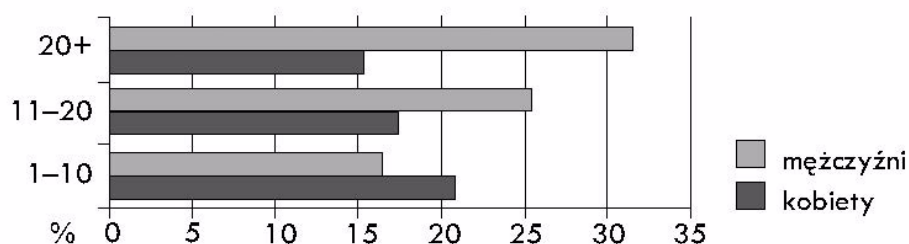
Wyższy stopień wypalenia obserwuje się w grupie mężczyzn pracujących w zawodzie do 10 lat w dwóch obszarach: wyczerpania emocjonalnego (z różnicą 4%) i poczucia obniżonej motywacji do pracy (z różnicą 8,4%).

Wyczerpanie emocjonalne

Z badań wynika, że wyczerpanie emocjonalne jest bardziej odczuwane przez kobiety niż przez mężczyzn (wykres 14). W związku z wykonywaną pracą edukacyjną doświadcza go 25% kobiet i 18% mężczyzn. Może ono być wynikiem nierównomiernego rozkładu obowiązków domowych w rodzinach, ponieważ w Polsce kobiety poświęcają tygodniowo 20,4 godziny na pracę w gospodarstwie domowym, a mężczyźni tylko 12,8. Ponadto kobiety reagują na stres odmiennie od mężczyzn: przeżywają go dłużej i silniej. Wyczerpanie emocjonalne częściej dotyka kobiet o dłuższym stażu pracy zawodowej. Okazuje się, że co szósta nauczycielka z najkrótszym stażem pracy, co czwarta ze stażem 11–20 lat, a już co trzecia z najdłuższym stażem pracy czuje się emocjonalnie wyczerpana. Wyższe wyczerpanie emocjonalne kobiet stwierdza wielu badaczy z różnych krajów (M. Sekułowicz, 2005, s. 50). Również Tucholska (2009), analizując wyniki badań 256 nauczycieli, stwierdza, że wraz z długością stażu zawodowego rośnie

nasilenie wyczerpania emocjonalnego. W ocenie wyczerpania emocjonalnego w grupie mężczyzn odnotowano zjawisko odwrotne. Mężczyźni z najdłuższym stażem pracy czują się mniej emocjonalnie wyczerpani niż ci z najkrótszym: co ósmy ocenił poziom wyczerpania skalą 3 i 4, a w grupie najmłodszych co piąty. Sytuacja ta może wynikać z tradycyjnego pojmowania roli mężczyzny jako jednostki odpowiedzialnej za utrzymanie rodziny. Chcąc szybko podnieść standard ekonomiczny rodziny, podejmują się wykonywania wielu dodatkowych prac, co może skutkować poczuciem większego wyczerpania emocjonalnego.

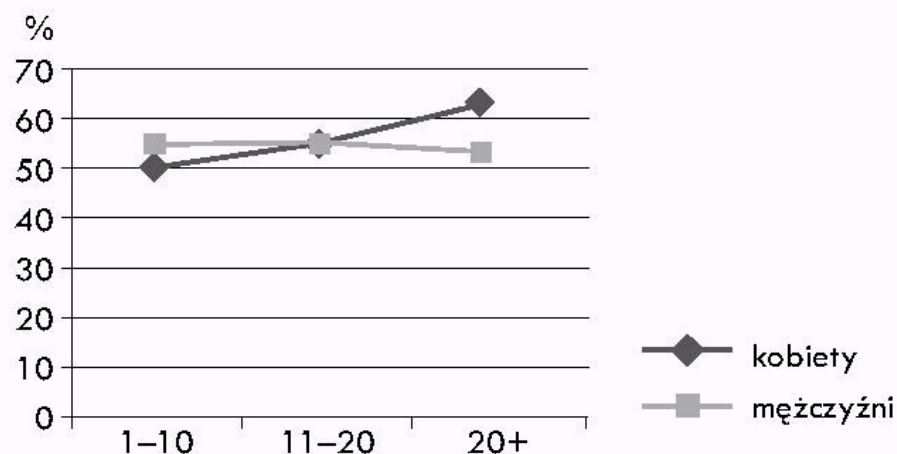
Wykres 14. Poczucie wyczerpania emocjonalnego badanych kobiet i mężczyzn z uwzględnieniem stażu pracy pedagogicznej



Źródło: opracowanie własne.

Ponad 50% badanych nauczycieli obu płci stwierdza, że pod koniec dnia pracy czują się po prostu wykończeni. Stan ten nasila się u kobiet wraz z upływem lat pracy, natomiast u mężczyzn utrzymuje się na zbliżonym poziomie niezależnie od stażu pracy (wykres 15).

Wykres 15. Poczucie wykończenia po dniu spędzonym w pracy badanych kobiet i mężczyzn z uwzględnieniem stażu pracy pedagogicznej



Źródło: opracowanie własne.

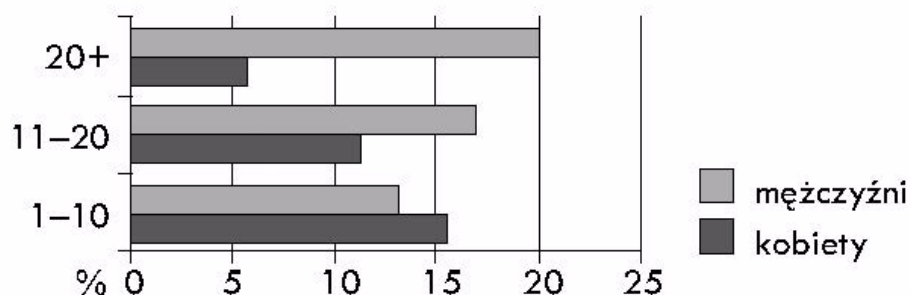
O wyczerpaniu emocjonalnym można wnioskować na podstawie wielu przejawów zachowań, ale jedno stwierdzenie dotyczy wprost tego zjawiska: „Praca w zawodzie nauczyciela powoduje, że czuję się emocjonalnie wyczerpany”. W tym przypadku liczba twierdzących odpowiedzi kobiet wzrasta w miarę upływu lat pracy: od 36% w grupie z najkrótszym stażem do 54% w ostatniej grupie stażowej. Mężczyźni ze stażem dłuższym od 20 lat dawali takich odpowiedzi mniej (37%) niż ze stażem do lat dziesięciu (42%). Emocjonalne wyczerpanie skutkuje też ogólnym zmęczeniem. Zmęczenie już przed pójściem do pracy odczuwa 15% badanych z najkrótszym stażem pracy, ale jest najbardziej widoczne u nauczycieli starszych (sygnalizuje go co trzecia badana osoba).

Co trzecia badana kobieta z grupy o najdłuższym stażu przyznaje też, że czuje się wyczerpana z powodu nieodpowiedniej współpracy z rodzicami i dodaje, iż praca w szkole w miarę upływu lat prowadzi do wypalenia się. Wypalenie, niezależnie od tego, jak jest przez nauczyciela rozumiane, dostrzega co czwarty mężczyzna i, co ciekawe, niezależnie od długości stażu zawodowego.

Depersonalizacja

Depersonalizacja jest tu rozumiana nie tylko jako przejaw obojętności nauczyciela wobec uczniów i stosowania środków obniżających ich wartość, ale także postrzegania siebie jako jednostki niepewnej swoich działań. W naszych badaniach uzyskała ona najniższy wynik spośród czterech obszarów wypalenia, zarówno w grupie kobiet, jak i mężczyzn. Oznacza to, że zdecydowana większość nauczycieli sprawuje kontrolę nad swymi reakcjami, docenia znaczenie podmiotowego traktowania uczniów, unika ich cynicznego traktowania i postrzega siebie jako jednostkę dobrze funkcjonującą w różnych relacjach podmiotowych.

Wykres 16. Depersonalizacja kobiet i mężczyzn z uwzględnieniem stażu pracy pedagogicznej

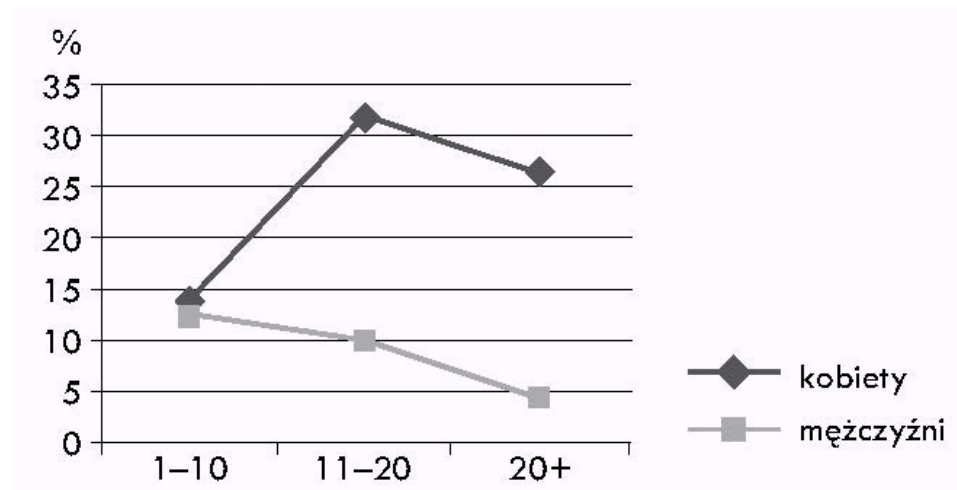


Źródło: opracowanie własne.

Kobiety pod względem depersonalizowania przewyższają mężczyzn o 6% (wykres 16). Rezultaty naszych badań odbiegają od tych, które prowadzone były w wielu krajach. U mężczyzn stwierdzano zazwyczaj wyższą depersonalizację niż u kobiet (za: M. Sekułowicz, 2005, s. 50). Nasze badania wykazały, że przejawy depersonalizacji różnicuje zmienna stażu pracy pedagogicznej. Ich obecność u kobiet stwierdza się już w grupie z najkrótszym stażem (10%), ale w miarę upływu lat liczba depersonalizujących zwiększa się do 15% w grupie z najdłuższym stażem. W przypadku mężczyzn wpływ stażu pracy na depersonalizację jest odwrotny.

Depersonalizujących jest więcej w grupie z najkrótszym stażem (13%) niż w najdłuższym (6%). Największe różnice między kobietami a mężczyznami zauważa się w grupie z najdłuższym stażem pracy. Wynoszą one 11% na niekorzyść kobiet i mogą być wynikiem zmian, jakie zachodzą w funkcjonowaniu kobiet w tym okresie rozwoju. O tym, że praca w szkole pogłębia ich stan emocjonalny, przeświadczonych jest 15% badanych ze stażem do dziesięciu lat, ale już 21% ze stażem do 20 lat i 34% z jeszcze dłuższym stażem. 15% mężczyzn niezależnie od wieku jest o tym przeświadczonych. Badani odnoszą depersonalizację najczęściej do nieprawidłowego funkcjonowania zawodowego i poczucia niepewności w prawidłowym ich odbiorze przez innych. Świadczą o tym stosunkowo wysokie oceny twierdzenia: „Zaczynam dostrzegać u siebie coraz większą nieporadność w organizacji zajęć dydaktycznych dostosowanych do wymogów współczesnej szkoły” (wykres 17).

Wykres 17. Poczucie nieporadności w pracy edukacyjnej



Źródło: opracowanie własne.

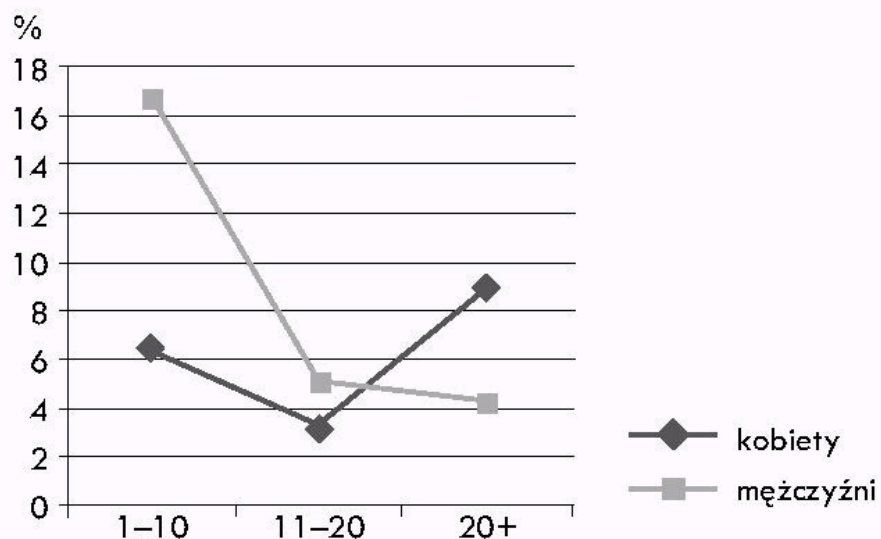
Wyraźny wzrost ocen potwierdzających takie zmiany zauważa się po przepracowaniu dziesięciu lat w zawodzie. Podkreśla to około 13% respondentek ze stażem do 10 lat i 30% po przekroczeniu tego okresu. Również zbliżony odsetek mężczyzn z najkrótszym stażem zauważa u siebie pewne przejawy nieporadności w organizacji zajęć

dydaktycznych, ale stanowisko to ulega wyraźnej zmianie w miarę upływu lat pracy. Jest to zrozumiałe, gdyż początkujący nauczyciele nie mają jeszcze dobrze opanowanej sztuki skutecznego nauczania. Kobiety, dążąc do perfekcji, są zbyt wymagające wobec siebie i nie zadowolają się zdobytym doświadczeniem.

Co czwarta nauczycielka (zbliżony odsetek we wszystkich grupach stażu) ma poczucie, że osoby, z którymi pozostaje w kontaktach zawodowych, zrzucają na nią odpowiedzialność za niektóre problemy związane z pracą edukacyjną. Tylko 9% mężczyzn odnosi takie sytuacje do siebie, częściej ci z najkrótszym stażem pracy zawodowej (17%). Z powyższym stwierdzeniem koresponduje kolejne: „Odnoszę wrażenie, że osoby, z którymi pozostaję w kontaktach zawodowych, nie są entuzjastycznie nastawione do mojej pracy”. W tym przypadku sądzi tak również co czwarta ankietowana kobieta i co piąty mężczyzna. Przekonanie o braku pewności siebie zawiera się również w stwierdzeniu: „Odbieram siebie jako osobę mało kompetentną”. W tym przypadku mężczyźni, i to z najkrótszym stażem, udzielili najwięcej odpowiedzi twierdzących (17%); kobiety 6% (wykres 18). Należy zaznaczyć, że taka percepcja swoich umiejętności pedagogicznych nie znalazła wysokiego odzwierciedlenia w nauczycielskiej samoocenie (6% kobiet, 9% mężczyzn).

O depersonalizacji nauczycieli wnioskujemy również na podstawie dostrzeganych zmian stosunku do uczniów oraz postrzegania własnych kompetencji.

Wykres 18. Ocena własnych kompetencji



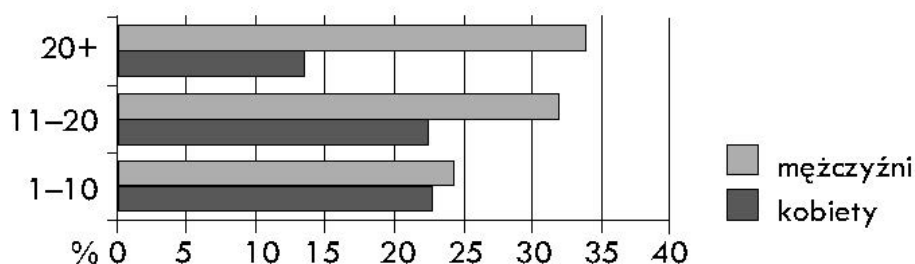
Źródło: opracowanie własne.

Na ocenę depersonalizacji zapewne znaczący wpływ ma wiedza pedagogiczna nauczycieli, gdyż takie stwierdzenia, jak: „Zdarza mi się odnosić do dzieci w sposób lekceważący lub poniżający”, „Czuję, że staję się bardziej gruboskórny w kontaktach z dziećmi w miarę upływu lat pracy w szkole”, były oceniane skalą 3 i 4 przez około 10% kobiet i 7–17% mężczyzn.

Satysfakcja z osobistych osiągnięć

O wypaleniu nauczycieli można wnioskować także na podstawie satysfakcji z osobistych osiągnięć. Jej miarą jest dostrzeganie czegoś wartościowego we wszystkim, co robi. Wiele satysfakcji dostarcza nauczycielowi świadomość, że potrafi sprawnie rozwiązywać wiele problemów wychowawczych, cieszy się uznaniem jako nauczyciel, jest ceniony przez uczniów, rodziców i władze zwierzchnie, jest kompetentny w swojej specjalności itp. O wypaleniu świadczy niskie poczucie osiągnięć zawodowych. Wyznacznikiem osobistych osiągnięć jest m.in. zadowolenie z pracy edukacyjnej z dziećmi i młodzieżą, ponieważ praca daje satysfakcję wtedy, gdy dostrzega się jej efekty. Źródłem niezadowolenia jest utrata wyraźnych możliwości satysfakcji z tych osiągnięć. Z badań wynika, że ponad 70% nauczycieli jest zadowolonych z pracy edukacyjnej (wykres 19). Niezadowolenie ujawnia 30% badanych nauczycielek i 20% nauczycieli. U mężczyzn wraz z rosnącym stażem pracy satysfakcja wzrasta, natomiast u kobiet wyraźnie obniża się po 20 latach pracy pedagogicznej.

Wykres 19. Poczucie satysfakcji z pracy zawodowej

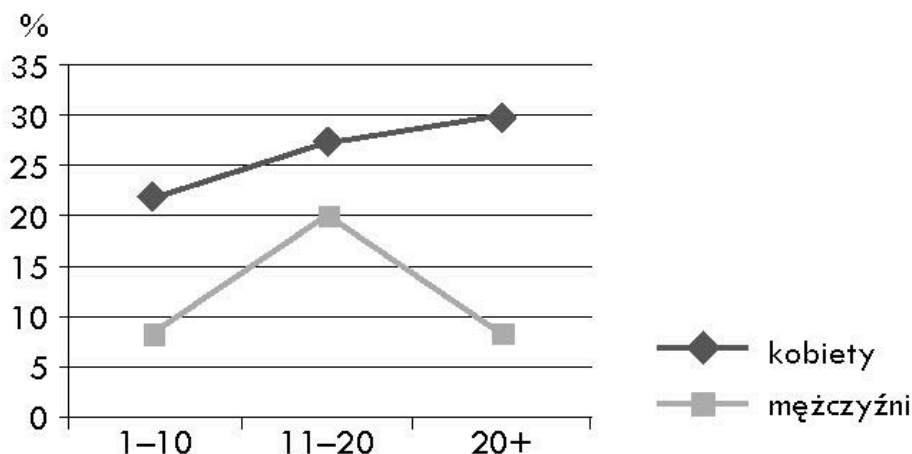


Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciel wypalony zaczyna postrzegać pracę jako dostarczającą mu coraz mniej przyjemności; wydaje mu się, że to, co robi, nie zadowala także innych; że nie jest w stanie sprostać wielu problemom; nie dostrzega głębszego sensu swoich starań. Pracę

z dziećmi jako coraz mniej satysfakcjonujące zajęcie dostrzega ponad 26% badanych kobiet i 12% mężczyzn, przy czym przeświadczenie takie u kobiet wyraźnie wzrasta wraz ze stażem pracy zawodowej (wykres 20).

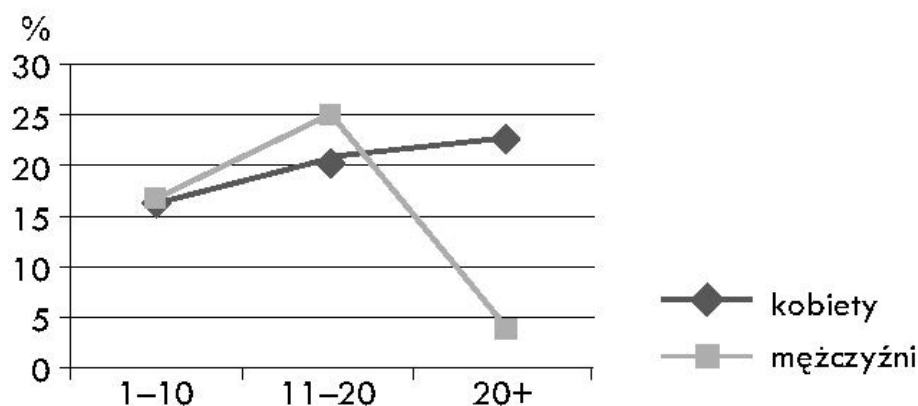
Wykres 20. Postrzeganie pracy z dziećmi jako coraz mniej satysfakcjonującej z uwzględnieniem stażu pracy zawodowej



Źródło: opracowanie własne.

O obniżeniu poczucia dokonań osobistych świadczy przeświadczenie nauczycieli o niespełnieniu się w pracy pedagogicznej. U kobiet wzrasta ono wraz z rosnącym stażem pracy zawodowej, u mężczyzn w trzeciej grupie stażu obserwuje się zmianę nastawienia w pozytywnym kierunku (wykres 21). Nauczycielom wydaje się, że ich praca coraz mniej przyczynia się do zmian zachodzących w dzieciach i młodzieży. Wraz z rosnącym stażem pracy pedagogicznej zmienia się przekonanie nauczycieli o skuteczności dokonań osobistych.

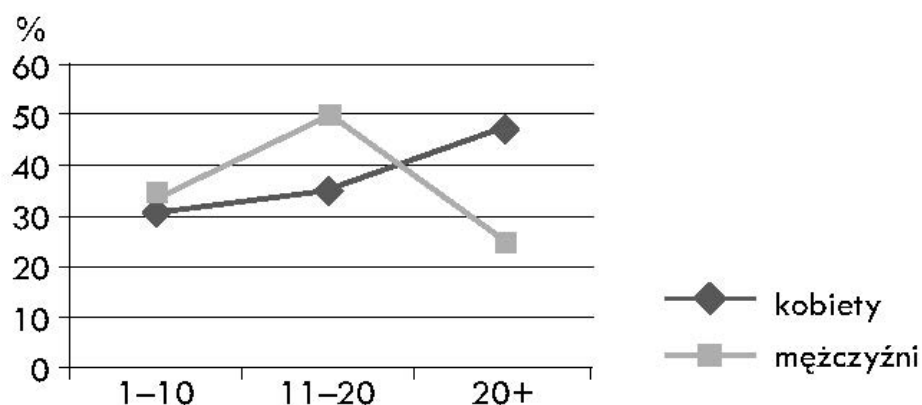
Wykres 21. Poczucie niespełnienia się w zawodzie kobiet i mężczyzn z uwzględnieniem stażu pracy zawodowej



Źródło: opracowanie własne.

Poczucie braku satysfakcji wyraża się również w przeświadczeniu, że praca w zawodzie nauczyciela jest społecznie niedoceniana (wykres 22).

Wykres 22. Poczucie niedoceniania pracy nauczyciela



Źródło: opracowanie własne.

W tym przypadku niezadowolenie z tego powodu nasila się wyraźnie u mężczyzn wraz z rosnącym stażem, przy czym po dwudziestu latach pracy odsetek tak postrzegających swoją pracę obniża się z 50% do 25%. U kobiet odsetek nieusatisfakcjonowanych z tego powodu wzrasta w miarę upływu lat pracy do 47%.

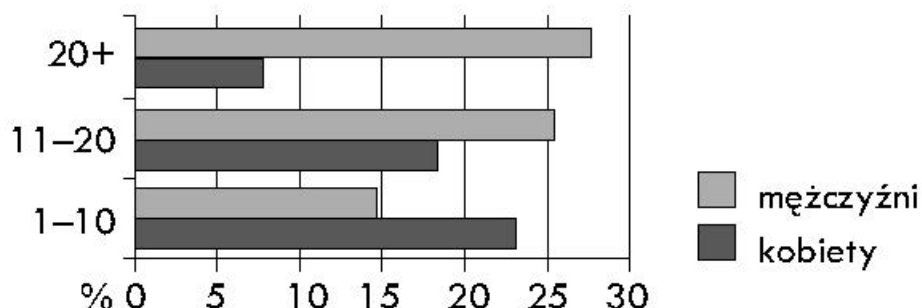
Trudności w odnoszeniu sukcesu mają również związek z percepcją postawy uczniów wobec nauki szkolnej. Zmęczenie

pracą z tego powodu dostrzega 56% badanych kobiet i 38% mężczyzn. Odsetek uskarżających się na taką postawę uczniów jest znaczący we wszystkich grupach stażu zawodowego. Z najkrótszym stażem do oceny tego przejawu obniżonej satysfakcji z pracy skalą 3 i 4 posłużyło się 53% badanych kobiet i 55% mężczyzn, a z najdłuższym odpowiednio 67% i 47%.

Motywacja do pracy

O wypaleniu się nauczycieli może świadczyć również poczucie niskiej motywacji do pracy. Okazuje się, że różnicuje ono kobiety i mężczyzn. U kobiet motywacja wraz z rosnącym stażem pracy obniża się, natomiast u mężczyzn obserwuje się zjawisko odwrotne (wykres 23). Słabo umotywowani mężczyźni w początkach pracy pedagogicznej dostrzegają u siebie w miarę upływu lat coraz większe zainteresowanie pracą edukacyjną. Sytuacja ta sprawia, że mężczyźni w porównaniu z kobietami są w mniejszym stopniu narażeni na wypalenie.

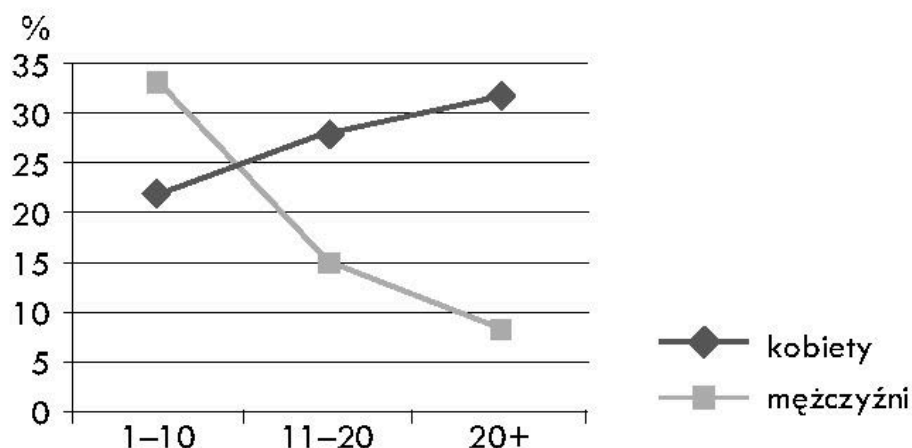
Wykres 23. Poczucie obniżenia motywacji do pracy



Źródło: opracowanie własne.

Na poziom motywacji duży wpływ miały wypowiedzi badanych świadczące o wykonywaniu pracy z konieczności (wykres 24).

Wykres 24. Wykonywanie pracy z konieczności

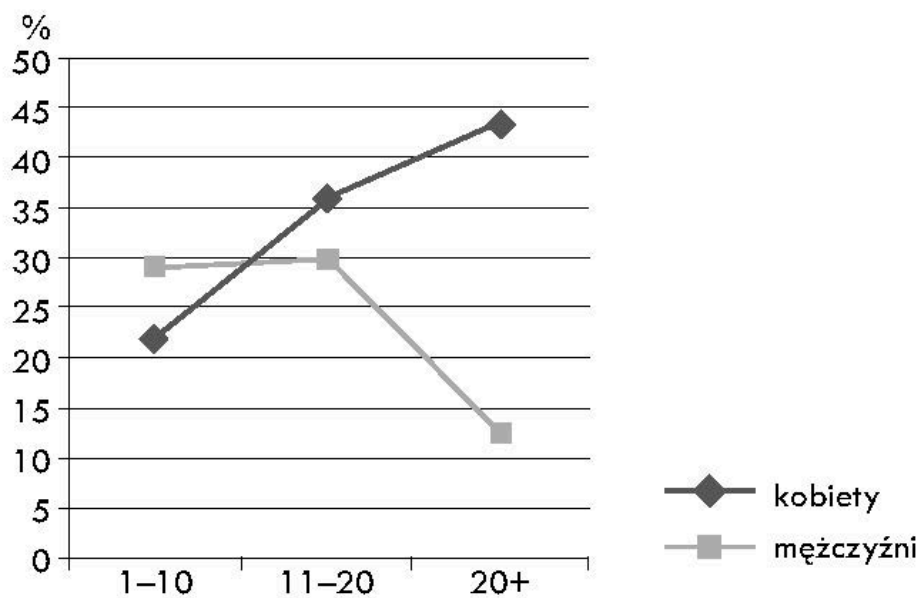


Źródło: opracowanie własne.

Taki stosunek do zawodu może wskazywać na to, iż niektórzy nauczyciele byliby skłonni zmienić zawód, na co nie pozwala im jednak obecna sytuacja na rynku pracy. Blisko 35% mężczyzn i 22% kobiet w przedziale wieku do dziesięciu lat stwierdza, że często lub bardzo często wiele czynności związanych z pracą zawodową wykonuje z konieczności. Odsetek badanych kobiet o takiej motywacji wzrasta wraz z upływem lat pracy. Świadczy to o wzrastającym uczuciu zmęczenia i wyczerpania pracą oraz braku przyjemności z wykonywania zawodu nauczyciela. W przypadku mężczyzn po okresie niechęci do pracy pedagogicznej następuje zmiana nastawienia motywacyjnego, ponieważ niecałe 10% badanych o dłuższym stażu zawodowym stwierdziło, że wykonuje swoją pracę z konieczności.

Przejawem obniżającej się motywacji jest stwierdzenie: „Czuję, że moje nastawienie do pracy nie jest już takie jak dawniej” (wykres 25).

Wykres 25. Niekorzystne zmiany w nastawieniu do pracy

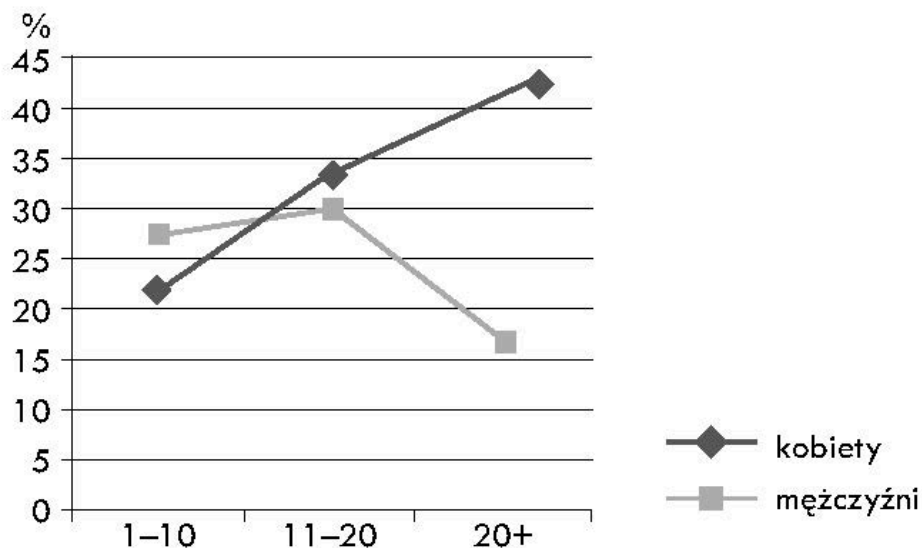


Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedzi potwierdzających udzieliło w tym przypadku ponad 20% nauczycielek z grupy o najkrótszym stażu zawodowym i aż 43% badanych z najdłuższym. 30% mężczyzn w przedziale stażu do 20 lat potwierdza fakt zmieniającego się nastawienia do pracy, ale w trzeciej grupie już tylko 10%.

Wraz z wiekiem obniża się motywacja do doskonalenia zawodowego (wykres 26).

Wykres 26. Niechęć do doskonalenia zawodowego



Źródło: opracowanie własne.

Podkreśla to 23% nauczycielek z najkrótszym stażem pracy i aż 43% z najdłuższym. One też coraz częściej dostrzegają u siebie okresy wyraźnej niechęci do pracy (35%). U mężczyzn zjawiska te z najwyższym nasileniem występują w początkowych okresach pracy zawodowej.

Celem prowadzonych badań było poszukiwanie odpowiedzi na przejawy wypalenia wynikającego z pełnienia roli nauczyciela ze szczególnym uwzględnieniem jego rozmiaru, ponieważ z charakterystyki tego zjawiska wynika, że nauczyciele są wypaleni pracą zawodową. W związku z tym należy podkreślić, że w bardzo wysokim stopniu wypalenie pracą postrzega u siebie niewielki odsetek badanych, albowiem do oceny poszczególnych przejawów wypalenia skalą 4 (zjawisko bardzo często dostrzegane) średnio posłużyło 3–7% badanych kobiet i 1–3% mężczyzn. Biorąc pod uwagę łącznie ustosunkowanie się do opisów wypalenia z wykorzystaniem skali 3 i 4, należy stwierdzić, że jest ono zróżnicowane w poszczególnych obszarach wypalenia i nie przekracza 30%.

¹ CBOS: praca nauczyciela stresująca, ale daje dużo satysfakcji,
www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/cbos-praca-nauczyciela-stresujaca-

ale-daje-duzo-satysfakcji (dostęp 6.02.2014).

2 CBOS: praca nauczyciela stresująca..., dz. cyt.

3 Barometr zawodu nauczyciela,
www.operon.pl/aktualności/zostatniej_chwili/zaskakujące_wyniki (dostęp 6.02.2014).

4 Wiele informacji na temat uczniowskich zachowań przedstawiają G.P. Ćwiertniewicz (2013) oraz J. Pyżalski (2007).

5 Nauczyciele matematyki w Polsce – raport z badań TEDS-M,
www.ifispan.waw.pl/pliki/raport_z_badania_nauczycieli.pdf (dostęp 7.05.2014).

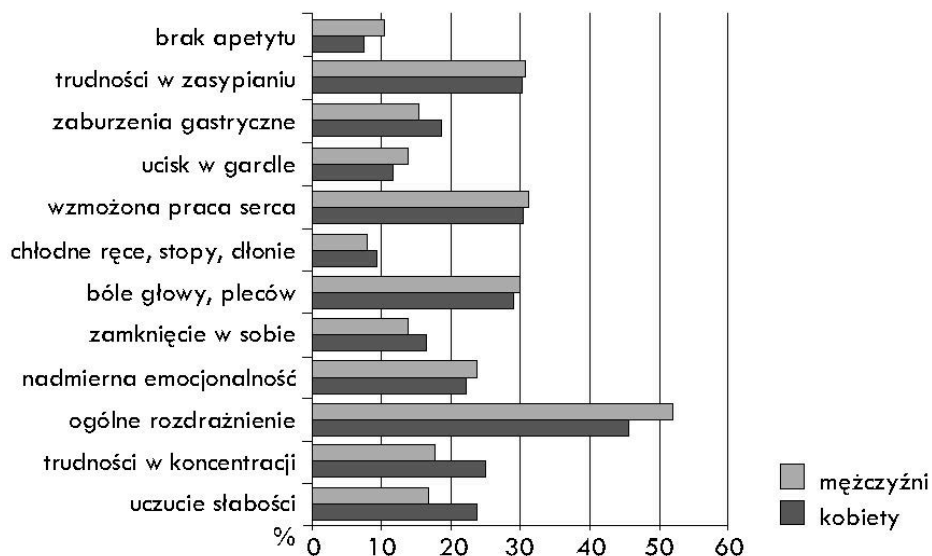
Rozdział 5

Konsekwencje stresu i sposoby radzenia sobie ze stresem. Praktyczne wnioski

5.1. Następstwa stresu dostrzegane przez badanych nauczycieli

Praca edukacyjna sprawia, że nauczyciel nieustannie poddawany jest psychologicznym, umysłowym i emocjonalnym wyzwaniom radzenia sobie z obciążeniami i zmagania się z wieloma trudnymi problemami. Organizm zaczyna automatycznie reagować na bodźce docierające do jednostki. Stres skutkuje wieloma zachowaniami i prowadzi do wielu zmian w procesach fizjologicznych i psychologicznych oraz w zachowaniu (wykres 27).

Wykres 27. Skutki stresu dostrzegane przez nauczycieli



Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej wymienianym skutkiem stresu, zarówno przez kobiety (46%), jak i mężczyzn (59%), są zmiany w funkcjonowaniu emocjonalnym, głównie rozdrażnienie. Co czwarty badany zachowuje się z tego powodu zbyt emocjonalnie, agresywnie. Doświadczany stres w przypadku badanych obu płci prowadzi do krótkotrwałych oraz długotrwałych zmian w stanie zdrowia. 30% ankietowanych sygnalizuje bóle głowy, pleców, przyspieszoną pracę serca, trudności w zasypianiu lub przerywany sen. Około 15% zauważa u siebie również takie zmiany, jak ucisk w gardle oraz zaburzenia gastryczne. Nauczycielki częściej (25%) niż nauczyciele (10%) doznają uczucia słabości oraz podkreślają niemożność skupienia się na wielu czynnościach. Niektórzy zestresowani nauczyciele (17% kobiet, 10% mężczyzn) unikają kontaktów z ludźmi oraz preferują przebywanie w samotności i ciszy.

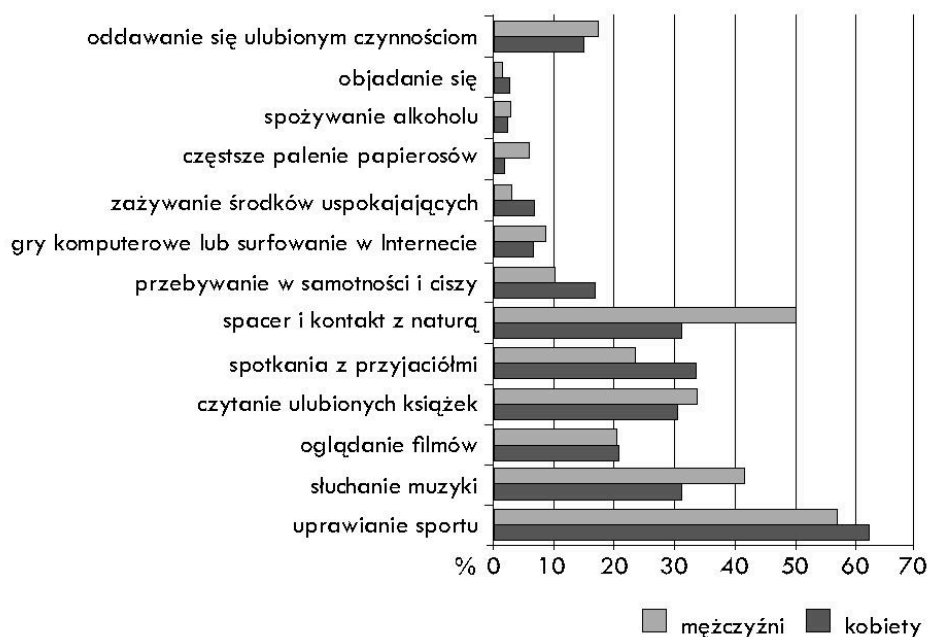
Trwanie przez dłuższy czas w stanie psychicznego obciążenia, podwyższonej gotowości i w napięciu emocjonalnym, bez możliwości powrotu do normalności, prowadzi do osłabienia systemu odpornościowego i w związku z tym do wielu chorób spowodowanych stresem. Kretschmann (2003b, s. 16) podaje np., że ryzyko zachorowania na nerwice jest u nauczycieli sześciokrotnie wyższe niż u pozostałych członków społeczeństwa.

Dlatego bardzo ważne jest wypracowanie skutecznych mechanizmów radzenia sobie ze stresem. Jak czynią to nauczyciele, przedstawimy w kolejnym podrozdziale.

5.2. Sposoby przezwyciężania stresu

Ludzie w sytuacji stresu starają się uwolnić od napięć, które pojawiają się w tym stanie emocjonalnym. Minimalizowanie szkodliwych skutków stresu jest szczególnie ważne w pracy pedagogicznej, gdyż pozwala uniknąć niepożądanych napięć w różnych relacjach podmiotowych, zwłaszcza w kontaktach z wychowankami. Przyczynia się do tworzenia przyjaznej atmosfery pracy na lekcjach i zwiększa motywację uczniów do uczenia się oraz skutkuje większym zaangażowaniem w podejmowanie czynności zlecanych przez nauczyciela. Z badań wynika, że nauczyciele podejmują najbardziej pożądane sposoby zmniejszenia szkodliwych dla organizmu skutków stresu (wykres 28).

Wykres 28. Sposoby łagodzenia przykrych stanów emocjonalnych



Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem 60% respondentów i respondentek najlepszym antidotum na stres jest uprawianie sportu. Tak postępują w zbliżonym odsetku kobiety (62%) jak i mężczyźni (57%). Istnieje

wiele dowodów na to, że rozsądnie podejmowany wysiłek fizyczny jest najskuteczniejszym sposobem radzenia sobie ze stresem, gdyż redukuje stany lękowe i doprowadza organizm do względnej równowagi psychicznej. Zajęcia ruchowe pozwalają się odprężyć, zrelaksować i oderwać od problemów zawodowych oraz dnia codziennego; sprawiają, że człowiek jest bardziej radosny, odporny na choroby i zmęczenie. Około 40% badanych uważa, że dobrym sposobem na stres jest spacer i kontakt z naturą (31% kobiet, 50% mężczyzn) oraz słuchanie muzyki (31% kobiet, 42% mężczyzn). Co trzecia zestresowana osoba uspokaja się, czytając ulubione książki. Kobiety (34%) częściej niż mężczyźni (23%) w takich przypadkach odzyskują równowagę psychiczną w kontaktach z przyjaciółmi. Dobre relacje z osobami wspierającymi zwiększają poczucie dobrostanu i pomagają podnieść odporność na stres.

Z badań wynika, że co piąty nauczyciel będący w stresie chętnie spędza czas przed telewizorem, oglądając emitowane filmy lub interesujące go programy. Badani stosują zróżnicowane sposoby przezwyciężania stresu. Tylko w nielicznych przypadkach wybierali mało skuteczne środki łagodzenia, takie jak częstsze palenie papierosów, objadanie się, picie alkoholu czy zażywanie środków uspokajających.

Tabela 18. Konstruktywne i niekonstruktywne sposoby pokonywania stresu (w procentach)

Nr	Treść odpowiedzi	Kobiety	Mężczyźni	Razem
1	Stres mobilizuje mnie do działania.	27,5	36,8	32,2
2	Nie lubię poddawać się przeciwnościom.	25,7	30,9	28,3
3	Kiedy pojawia się problem, staram się go natychmiast rozwiązać.	41,6	55,9	48,8
4	Mam poczucie bezradności.	12,9	8,9	10,5
5	Analizuję problem i skupiam się na sposobach pokonania trudności.	42,7	60,3	51,5
6	W przypadku napotkanych trudności kieruję swe myśli na inne tory.	7,2	2,9	5,1
7	Każda, nawet niewielka trudność jest dla mnie poważnym problemem.	10,3	1,5	5,9
8	Staram się nie koncentrować myśli na trudnych sytuacjach.	6,7	14,7	10,7
9	Wciąż nurtują mnie nie rozwiązane problemy.	28,5	23,5	26,0
10	Szukam takiego zajęcia, by zapomnieć o problemie.	16,7	5,9	11,3
11	Staram się pozytywnie myśleć.	36,8	41,2	39,0

Procenty nie sumują się do 100, gdyż badani mieli możliwość wyboru kilku wariantów odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne.

Badania dowodzą, że najlepszym sposobem pokonywania stresu jest podejmowanie konstruktywnych działań (tabela 18). Połowa badanych nauczycieli, częściej mężczyźni (60%) niż kobiety (43%), w zetknięciu ze stresogennym czynnikiem analizuje problem i skupia się na sposobach pokonywania trudności. Zbliżony odsetek ankietowanych (42% kobiet, 56% mężczyzn) w przypadku pojawienia się problemu stara się go natychmiast rozwiązać. Około 40% dodaje, że wówczas bardzo pożądane jest uruchomienie pozytywnego myślenia. Co trzecia badana osoba (32%) stwierdza mobilizujący wpływ stresu na przebieg działań (27% kobiet, 37% mężczyzn). Tylko 10% badanych nie dostrzega w swym otoczeniu takich sytuacji, które byłyby przyczyną przeżyć emocjonalnych, i stwierdza, że nie koncentruje swych myśli na trudnych sytuacjach. Znacznie mniej nauczycieli napotyka trudności w radzeniu sobie z doświadczanym stresem. 10% kobiet i 2% mężczyzn przyznaje, że każda, nawet niewielka przeszkoda jest problemem trudnym do przezwyciężenia. Nieco więcej respondentów w takich sytuacjach

doświadcza poczucia bezradności (13% kobiet, 8% mężczyzn). Co czwarty badany stwierdza, że nierozwiązane problemy są przedmiotem nurtujących ich myśli.

5.3. Podsumowanie wyników badań

Stres nauczycielski to stan wewnętrznego napięcia, który zależy od tego, jak nauczyciel postrzega i ocenia sytuację pracy: jej fizyczne warunki, klimat psychiczny w gronie koleżeńskim, relacje interpersonalne z uczniami, rodzicami i przełożonymi, zachowania uczniów przejawiane wobec rówieśników i nauczycieli; jak odbiera krytyczne informacje o pracy nauczycieli płynące z różnych źródeł; jak przyjmuje wymagania roli wynikające z dokonujących się zmian w systemie edukacyjnym; jak ocenia system wzmocnień charakterystyczny dla jego pracy czy możliwości realizowania siebie przez pracę dydaktyczną i wychowawczą oraz jak ocenia własne umiejętności z punktu widzenia ich przewyższania. To nie sytuacja wywołuje stres, ale sam człowiek, który nadaje jej określone znaczenie, oceniając wagę sytuacji, w której się znalazł, i własne zasoby. Istotną rolę w jego powstawaniu odgrywają procesy umysłowe, dlatego praca edukacyjna dla jednych stanowi wyzwanie do działania, dla innych zaś źródło nieustannej irytacji i wewnętrznych napięć. Ogińska-Bulik (2006) porównuje stres z różnymi czternastoma zawodami i dochodzi do wniosku, że okazał się najwyższy w grupie nauczycieli. Badacze stwierdzają, że

[...] doświadczenie stresu przez nauczycieli ma poważne następstwa, ponieważ przyczynia się do występowania różnorodnych trudności czy nieprawidłowości w sferze somatycznej i psychicznej, a to z kolei może mieć wpływ na obniżenie efektywności pracy dydaktycznej i wychowawczej (M.K. Grzegorzewska, 2006, s. 53).

Należy też podkreślić, że pewien poziom stresu jest potrzebny, gdyż kształtuje umiejętności radzenia sobie z przeciwnościami, mobilizuje organizm do działania, uruchamia mechanizmy obronne i przystosowawcze. Szkodliwy jest wtedy, gdy w wyniku percepcji różnych sytuacji edukacyjnych jako trudnych wywołuje uczucie wewnętrznego napięcia utrzymujące się przez dłuższy czas, które skutkuje zmianami w psychicznym funkcjonowaniu człowieka. Nauczyciele stanowią grupę zróżnicowaną pod względem odporności

na wiele sytuacji trudnych i oceny skali problemów, z jakimi muszą się borykać na co dzień.

Głównym celem prezentowanych badań było określenie, jakie stresory związane z pracą pedagogiczną są najbardziej uciążliwe dla nauczyciela oraz jak pedagodzy radzą sobie z tym zjawiskiem. Diagnozą z wykorzystaniem kwestionariuszy specjalnie skonstruowanych do udzielenia odpowiedzi na postawione pytania objęto 739 kobiet i 150 mężczyzn pracujących w różnych typach szkół masowych, z przewagą nauczycieli szkół gimnazjalnych pracujących na terenie województwa opolskiego i śląskiego.

Badania wykazały, że stresu na poziomie wyższym od przeciętnego doznaje około 30% badanych. Wyższy poziom stresu sygnalizują częściej kobiety niż mężczyźni.

Z uzyskanych rezultatów badań wynika, że najbardziej stresotwórczymi czynnikami wspólnymi dla 50–60% kobiet i mężczyzn okazały się:

- 1) zaskakiwanie nauczycieli zmianami i przepisami,
- 2) postrzeganie przez otoczenie społeczne pracy nauczycieli jako kończącej się wraz z dzwonkiem,
- 3) brak motywacji uczniów do nauki,

Wspólne dla 40–50% nauczycieli są następujące czynniki:

- 1) zbyt wygórowane wymagania wobec nauczycieli stawiane przez władze oświatowe,
- 2) postawy roszczeniowe rodziców wobec nauczycieli i szkoły,
- 3) duży nakład pracy poza godzinami lekcyjnymi (organizacja imprez, spotkania z rodzicami, konsultacje, dodatkowe czynności wykonywane w domu itp.),
- 4) niski prestiż społeczny zawodu.

Wspólnymi źródłami stresu dla 30–40% nauczycieli są:

- 1) obawa przed utratą pracy lub przeniesieniem na inne stanowisko,
- 2) duży hałas na terenie szkoły,
- 3) poczucie niekończącego się dnia pracy ze względu na zacierające się granice między pracą w szkole i w domu,
- 4) brak niezbędnych środków dydaktycznych,

- 5) trudności w realizacji zadań dydaktycznych ze względu na dużą liczbę uczniów w klasach,
- 6) przerzucanie przez rodziców winy za niepowodzenia szkolne dziecka na nauczyciela,
- 7) brak wsparcia ze strony rodziców w przewidywaniu negatywnych zjawisk na terenie klasy czy szkoły,
- 8) poczucie odpowiedzialności za każde powierzone dziecko,
- 9) niskie pobory w stosunku do obciążenia pracą,
- 10) konieczność szybkiego podejmowania decyzji w sprawach wychowawczych i reagowania na różne sygnały,
- 11) agresywne i przemocowe zachowania uczniów,
- 12) wandalizm na terenie szkoły,
- 13) brak krytycyzmu uczniów wobec wielu nieregulaminowych zachowań uczniów.

Typowe¹ dla kobiet okazały się czynniki:

- 1) praca w dusznych pomieszczeniach,
- 2) poczucie niekończącego się dnia pracy ze względu na zacierające się granice między pracą w szkole i w domu,
- 3) niedostrzeganie efektów pracy przez nadzór pedagogiczny,
- 4) ograniczony wpływ na decyzje szkoły jako całości,
- 5) nierówne traktowanie w przydziale zadań lub dostępności różnych środków, wyróżnień i gratyfikacji motywacyjnych,
- 6) brak informacji zwrotnych dotyczących efektów działalności edukacyjnej,
- 7) poczucie niedoceniań w pracy zawodowej,
- 8) praca w narzuconym rytmie bez możliwości odprężenia się w czasie przerwy.

Nie odnotowano typowych stresorów w grupie badanych mężczyzn.

Stwierdzono tylko trzy różnice typowe w grupie kobiet z najdłuższym stażem pracy zawodowej w porównaniu z najkrótszym stażem pracy:

- 1) uciążliwy hałas na terenie szkoły,
- 2) stawianie zbyt wygórowanych wymagań przez władze oświatowe,

3) niedostrzeganie efektów pracy przez nadzór pedagogiczny.

Typowymi stresorami w grupie mężczyzn z ostatniej grupy stażu w porównaniu z pierwszą okazały się:

- 1) utrudniona realizacja zadań edukacyjnych ze względu na dużą liczbę uczniów w klasach,
- 2) praca podlegająca ustawicznej kontroli i ocenie,
- 3) ciągłe zaangażowanie emocjonalne w sprawy uczniów,
- 4) stawianie zbyt wygórowanych wymagań przez władze oświatowe,
- 5) postawy roszczeniowe rodziców wobec nauczycieli i szkoły,
- 6) niekorzystny wpływ pracy na atmosferę życia rodzinnego,
- 7) postrzeganie przez otoczenie społeczne pracy nauczycieli jako kończącej się wraz z dzwonkiem,
- 8) niskie pobory w stosunku do obciążenia pracą,
- 9) konieczność szybkiego podejmowania decyzji w sprawach wychowawczych i reagowania na różne sygnały.

Typowymi stresorami dla mężczyzn z najkrótszym stażem pracy w porównaniu z najdłuższym okazały się trzy stresory:

- 1) poczucie niekończącego się dnia pracy ze względu na zacierające się granice między pracą w szkole i w domu,
- 2) konieczność uczenia wielu przedmiotów, które nie mają związku z nauczaną specjalnością,
- 3) nierówne traktowanie w przydziale zadań lub dostępności do różnych środków, wyróżnień i gratyfikacji motywacyjnych.

Nie odnotowano typowych stresorów w grupie kobiet ze stażem 10–20 lat pracy pedagogicznej. Mężczyźni z tej grupy zawodowej jako typowe wymieniają:

- 1) duży hałas na terenie szkoły,
- 2) praca w dusznych pomieszczeniach,
- 3) poczucie niespełnionych zadań po zakończonym dniu pracy w szkole,
- 4) brak niezbędnych środków dydaktycznych,
- 5) stawianie zbyt wygórowanych wymagań przez władze oświatowe,
- 6) ograniczony wpływ na decyzje szkoły jako całości,
- 7) agresywne zachowania uczniów,

8) napotymane w pracy problemy wychowawcze.

Kobiety dostrzegają więcej sytuacji edukacyjnych generujących stres niż mężczyźni. Co najmniej 30% kobiet dostrzega wysoki ładunek stresogenności w 25 czynnikach spośród 52, a taki sam odsetek mężczyzn tylko w 19. Co najmniej 30% kobiet ze stażem do 10 lat skalą 4 i 5 oceniło 29 czynników, a mężczyźni wysoką stresogenność dostrzegli w 10 czynnikach. W grupie stażu zawodowego 11–20 lat kobiety wymieniły 33 stresory edukacyjne, mężczyźni o 14 mniej. W najstarszej grupie stażowej ponad 30% kobiet dostrzegło wysoki i bardzo wysoki poziom stresu w 22 czynnikach, a mężczyźni tylko w 15. Dane te dowodzą, że te same sytuacje edukacyjne są w odmienny sposób postrzegane i interpretowane przez kobiety i mężczyzn oraz w zależności od stażu zawodowego, a tym samym od wieku. Kobiety, w porównaniu z mężczyznami, mają wyższe poczucie zagrożenia oraz psychicznego obciążenia pracą. Dostrzegają więcej uciążliwości związanych z realizacją funkcji dydaktycznej i wychowawczej, Odbierają środowisko pracy jako mniej wspierające i nagradzające. Są mniej tolerancyjne na nieregularne zachowania uczniów i bardziej irytuje je presja czasu.

W wypowiedziach nauczycieli wyraźnie uwidoczniło się nastawienie do przemian, jakie dokonują się w oświacie. Może ono być wynikiem postawy reaktywnej niektórych nauczycieli wobec zmian. Takie postawy zorientowane są na przeszłość i polegają na przeciwstawianiu się zmianom, które nastąpiły, dostrzegając w nich niepowodzenia. „Nauczyciele o takich postawach opierają się na własnych przeżyciach, a nie na wynikach badań i raportach oświatowych” (M. Kocór, 2006, s. 75). Mniejszy stres przeżywać będą nauczyciele o nastawieniu proaktywnym, gdyż ich nastawienie do zmian powoduje większą gotowość do ich realizacji, oraz nauczyciele o nastawieniu interaktywnym, którzy dostrzegają w nich aspekt pozytywny i chęć kierowania nimi oraz twórczego uczestnictwa w ich projektowaniu, realizacji i kontynuacji. Wysoce stresujące są uciążliwości biurokratyczne przeszkadzające w koncentrowaniu się na tym, co właściwe dla realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych. Ponieważ czynności te są

sprawdzalne i stają się podstawą oceny, wielu nauczycieli przedkłada administracyjną perfekcję nad pedagogiczne umiejętności (K. Schaefer, 2005, s. 67).

Często akcentowanym powodem stresu jest presja czasu, powodująca obniżenie efektów nauczycielskiego wysiłku i niezadowolenie z pracy. Presję czasu postrzegają także uczniowie, ponieważ często podkreślają, że nauczyciele dużo materiału zadają do nauki w domu.

Praca w zawodzie nauczyciela jest emocjonalnie wyczerpująca. Poziom tego wyczerpania wzrasta wraz ze stażem pracy zawodowej. Najniższy wynik spośród czterech faz wypalenia zawodowego uzyskała depersonalizacja, ale pojawiające się jej przejawy różnicuje zmienna stażu pracy w zawodzie. U kobiet wyraźniej zarysowały się w grupie o najdłuższym stażu, ale u mężczyzn w najkrótszym.

Ponad 70% nauczycieli mimo uciążliwości charakterystycznych dla wykonywanego przez nich zawodu jest zadowolonych z pracy pedagogicznej. Odsetek niezadowolonych kobiet jest wyższy niż odsetek niezadowolonych mężczyzn.

Podobne rezultaty uzyskano w przypadku motywacji do pracy.

5.4. Praktyczne wnioski Zapobieganie skutkom stresu w pracy edukacyjnej nauczycieli

Wykonywanie wielu zawodów związane jest z wysokim narażeniem na stres. Dotyczy to głównie tych osób, które oprócz swych kompetencji angażują swoją osobowość jako narzędzie pracy zawodowej. Tak jest w przypadku nauczyciela. Stres jest wpisany w jego rolę zawodową i jest czymś nieuniknionym. W związku z tym należy uczyć się sposobów radzenia sobie z nim. Stres jest przeżywany przez nauczycieli w różny sposób i z różnym nasileniem. Umiejętność jego przezwyciężania ma ogromne znaczenie w zachowaniu zdrowia psychicznego i fizycznego, utrzymaniu prawidłowych relacji z podstawowymi podmiotami interakcji wychowawczych oraz podniesieniu jakości życia osobistego. W opanowaniu stresu ważne jest poznanie siebie z punktu widzenia podatności na stresory, zidentyfikowanie najbardziej obciążających stresorów, ich zrozumienie i podejmowanie skutecznych działań zapobiegających jego rozrastaniu się. Aby właściwie zarządzać stresem, należy wybrać jedną spośród trzech możliwości: usunąć stresor, zmienić podejście do niego albo zmienić swoje zachowanie.

Oto niektóre sposoby radzenia sobie ze stresem i wypaleniem zawodowym.

1. Rozeznanie w czynnikach generujących stres, zbieranie informacji o stresorach, ich analizowanie oraz uruchamianie zasobów osobistych, które z największym prawdopodobieństwem umożliwią przezwyciężenie stresogennego źródła. Ułatwi to sprawowanie nad nim kontroli przez uruchamianie takich mechanizmów, które pozwolą minimalizować sytuacje, a nie wyolbrzymiać ich, lub eliminować z umysłu, by nie zaprzątały myśli i nie wywoływały poczucia winy.
2. Kształcenie i doskonalenie kompetencji zawodowych. Ustawiczne doskonalenie zawodowe podnosi poziom profesjonalizmu i zwiększa poczucie własnej skuteczności. Kształcenie rozpoczyna się już w toku przygotowania do zawodu. Kandydat zdobywa

wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki, uczy się skutecznych sposobów komunikowania się z dziećmi i młodzieżą oraz rodzicami i współpracownikami, opanowuje umiejętności kierowania klasą, radzenia sobie z trudnościami oraz doskonali predyspozycje osobowościowe sprzyjające efektywnemu pełnieniu przyszłej roli zawodowej. Jest ona fundamentem umożliwiającym samodoskonalenie w trakcie pracy zawodowej. Podnoszeniu kompetencji sprzyja wymiana doświadczeń w gronie pedagogicznym oraz nieustanne wzbogacanie wiedzy merytorycznej oraz psychologiczno-pedagogicznej, stałe doskonalenie swoich umiejętności przez udział w szkoleniach i treningach. Świadomość swoich kompetencji sprzyja satysfakcji z pracy, wyższej samoocenie oraz samoakceptacji i jest skutecznym czynnikiem zapobiegającym nasilaniu stresu i wypaleniu zawodowemu.

3. Poczucie humoru. Humor jest doskonałym remedium na stres, środkiem tłumiącym złość i wyciszającym emocje, dobrą metodą zachowania zdrowia psychicznego. Ma wiele wspólnego z dobrocią, mądrością i dojrzałością; pozwala spojrzeć na wiele rzeczy w szerszej perspektywie. Wykorzystanie w pracy pedagogicznej humoru zapobiega powstawaniu licznych napięć w relacjach z uczniami i pozwala nauczycielowi uniknąć wielu przykrych stanów emocjonalnych. Humor jest potężnym narzędziem oddziaływania na motywację uczniów, przebieg procesu edukacyjnego, efektywnego zarządzania klasą i tworzenia przyjaznej atmosfery pracy, bez lęku i przykrych napięć emocjonalnych. Sprawia, że nauczyciel bardziej realistycznie przetwarza stresujące wydarzenia, przez co zapobiega agresywnym konfrontacjom. Humor sprzyja zwiększeniu sympatii do nauczyciela oraz utrzymaniu pozytywnych interakcji, albowiem uczący się nie lubią ponuractwa i gderliwości, a wszelkie powierzone im zadania chętniej wykonują w radosnej atmosferze.
4. Doskonalenie sztuki prowadzenia zajęć, troska o dobrą organizację procesu dydaktycznego, odpowiednie zarządzanie czasem uczących się. Przez takie działania można rozbudzić

aktywność ucznia i jego ciekawość poznawczą, podnieść jego motywację do uczenia się i czerpać większą satysfakcję osobistą z wykonywanej pracy. Dostrzeganie efektów własnego działania zwiększa poczucie skuteczności pracy pedagogicznej, wycisza negatywne emocje i przywraca psychiczną równowagę organizmu.

5. Umiejętne zarządzanie emocjami. Analiza emocji jest punktem wyjścia do ich rozładowania i wprowadzenia umysłu na drogę racjonalną. Panowanie nad własnymi emocjami, aby nie wymykały się spod kontroli, i umiejętność rozpoznawania przeżywanych uczuć uczniów sprawiają, że nauczyciel generuje więcej pomysłów w organizowaniu procesu edukacyjnego i ujawnia więcej zdolności adaptacyjnych, nawet w trudnych sytuacjach.
6. Budowanie sieci wsparcia społecznego i wsłuchiwanie się w to, co mają do powiedzenia inni, oraz dzielenie się własnymi doświadczeniami i problemami z kimś pełnym empatii. Dzielenie się zmartwieniami z osobami, które miały podobne problemy, działa terapeutycznie, uspokajająco, zwiększa poczucie bezpieczeństwa i ułatwia korektę własnego postępowania, umożliwia dostosowanie się do zmian w środowisku pracy oraz rozwiązywanie wielu problemów będących źródłem stresu. Stres wzmacnia się na skutek uczucia wyobcowania i braku zaufanej osoby w gronie współpracowników. Rozmawiając z innymi, możemy otrzymać wsparcie emocjonalne. Nauczyciel, pełniąc rolę zawodową, z jednej strony oczekuje wsparcia, z drugiej zaś sam powinien być twórcą wsparcia w relacjach z różnymi podmiotami edukacji.
7. Autorefleksja pedagogiczna. Autorefleksyjny nauczyciel to taki, który jest otwarty na informacyjne wpływy otoczenia, interesuje się tym, jak jest postrzegany przez innych, docenia wagę informacji zwrotnych (pochodzących od uczniów, rodziców i przełożonych) o swoich poczynaniach. Informacje zwrotne powinny być przezeń analizowane i stać się podstawą dokonywania zmian w swojej osobowości, postawach i zachowaniu. Autorefleksja powinna opierać się na informacjach

wskazujących na to, jak być powinno, oraz być ukierunkowana na analizę sytuacji problemowych, a więc na to, jak jest.

Autorefleksja oparta jest na samoocenie mocnych i słabych stron osobowości i działalności pedagogicznej. Prowadzi do samokontroli działań i wskazuje na kierunek ewentualnej autokorekty zachowań. Autorefleksyjny nauczyciel to człowiek, który dopuszcza krytykę i umie z niej korzystać, a nie reagować wyłącznie obronnie – agresją, atakiem. Badania psychologiczne dowodzą, że taką umiejętność znoszenia krytyki w stopniu wyższym niż inni mają osoby o stabilnej i adekwatnej samoocenie. Osoby o niskiej samoocenie nie znoszą krytyki.

Autorefleksyjny nauczyciel stara się lepiej poznać siebie, własne emocje i kompetencje. Stawia sobie nieustannie pytania: Jakim jestem nauczycielem? Czy mam dostateczny zasób wiedzy, aby rozwijać i zaspokajać zainteresowania uczniów? Czy moje przygotowanie do zajęć jest wystarczające? Czy zajęcia były udane? Co należałoby zmienić w systemie prowadzenia zajęć dydaktycznych? Czy moje kontakty z uczniami nie są zbyt formalne? Czy uczeń jest podmiotem, czy przedmiotem moich oddziaływań? Dlaczego popadam w konflikt z uczniami? Czy niekorzystny układ relacji z dziećmi nie jest spowodowany moją wyniosłością i zarozumiałością spowodowaną fałszywą oceną pełnionej roli? Czy dopuszczam możliwość krytyki i wymiany poglądów zmierzających do doskonalenia relacji interpersonalnych? Czy liczę się z opinią uczniów? W jakim kierunku powinna iść modyfikacja mojego zachowania?

8. Ustalanie hierarchii zadań i celów oraz stawianie sobie realistycznych wymagań. Stresowi zapobiega ustalanie priorytetów w życiu rodzinnym i zawodowym. Praca zawodowa nie powinna eliminować życia prywatnego, odsuwać od pasji i hobby (I.S. Gersch, 1996, s. 196). Często stres jest następstwem idealistycznych pragnień i zawyżonych oczekiwań. Nauczyciel, który chce, aby wszyscy go dostrzegali, chce wszystko robić perfekcyjnie i być lepszy niż wszyscy, zawsze traktowany sprawiedliwie, jest bardziej zestresowany niż inni, ponieważ nie jest w stanie tego wszystkiego osiągnąć.

Ludzie o nierealistycznych i zawyżonych wymaganiach zarówno względem siebie, jak i otoczenia systematycznie cierpią, ponieważ najdrobniejszą nieuwagę, najmniejszą krzywdę czy niepowodzenie odczuwają jako katastrofę i osobistą porażkę (K. Kirschner-Liss i in., 2003, s. 130).

Jednostka o nierealistycznych pragnieniach może odzyskać równowagę psychiczną, gdy nauczy się mówić sobie:

[...] wystarczy mieć dwóch, trzech dobrych przyjaciół; nie muszę zawsze stać w centrum zainteresowania [...] tam, gdzie ludzie mają różne poglądy, nie da się uniknąć napięć; przy nadmiarze obowiązków nie można wszystkiego robić dobrze (K. Kirschner-Liss i in., 2003, s. 134).

9. Poszukiwanie pozytywnych aspektów pracy i przypisywanie znaczenia wydarzeniom mającym związek z działalnością edukacyjną. Pozytywny ich bilans wyzwala optymizm życiowy, dodaje energii, przeciwdziała niepowodzeniom. Negowanie wartości związanych z pracą, wrogie nastawienie do niej pogłębiają stres i przyczyniają się do szybszego wypalenia zawodowego. Dobrą radę podaje B. Niemierko:

Przestań dziwić się „wykrętom” uczniów, a potraktuj je jako przejaw ich widzenia świata. Wiązanie niepowodzenia z siłami nadprzyrodzonymi lub z ujemnymi cechami osobowości innych ludzi jest dla osób niedojrzałych naturalne. Spraw, by sami to przezwyciężyli (2007, s. 345).

10. Pozytywne myślenie i akceptacja siebie oraz pozytywne wartościowanie życia. Przywoływanie pozytywnych myśli rozbudza wiarę we własne siły, wyzwala optymizm, pozwala ze spokojem reagować na krytykę i dystansować się od wielu niekorzystnych ocen, ukazywać radość życia i przezwycięzać trudności.

Gdy czujemy się szczęśliwi i radosni, ale także smutni i zmęczeni, nasz organizm produkuje jednocześnie określone hormony. Wytwarzane przez organizm „hormony szczęścia”, czyli endorfiny wydzielają się podczas wszystkich radosnych przeżyć. W chwili ich braku opada poziom endorfin i zaczynamy czuć się niezadowoleni,

nieszczęśliwi, a nawet popadamy w depresję. Stanom takim towarzyszy równocześnie osłabienie systemu odpornościowego (I. Lange-Szmidt, R. Kretschmann, 2003, s. 142).

11. Wzmacnianie optymistycznego nastawienia do życia i pracy, wyzbywanie się pesymizmu, który często towarzyszy bezradności w przypadku napotykanym trudności. M.E.P. Seligman stwierdza, że z pesymizmu można się wyzwolić:

Cechą charakterystyczną pesymistów jest to, że uważają, iż złe wydarzenia będą trwały długo, zważają na wszystkich ich działaniach i wynikają z ich winy. Optymiści stanowią wobec tych samych przeciwności, traktują je zupełnie inaczej. Uważają, że porażka jest tylko chwilowym niepowodzeniem, że jej przyczyny ograniczają się tylko do jednego przypadku. Optymiści nie są skłonni obarczać samych siebie winą za porażkę, przypisują ją niekorzystnym okolicznościom, ślepego trafowi lub działaniu innych. Takich ludzi porażka nie zniechęca. Znalazłszy się w trudnej sytuacji, traktują ją jako wyzwanie i jeszcze bardziej starają się dopiąć swego (1993, s. 17).

Optymizm sprzyja rozpoznawaniu swoich zalet oraz zasobów i budowaniu na tym fundamencie przekonania, że trudności są możliwe do przezwyciężenia.

12. Unikanie sytuacji konfliktowych. Ważne jest zachowanie spokoju w kontaktach z trudnymi i agresywnymi rodzicami. Eskalacji emocji i szkodliwych napięć można uniknąć przez uprzejme, cierpliwe i dyplomatyczne ustosunkowanie się do problemów stawianych przez rodziców i ich roszczeniowych postaw. Pozytywne relacje w gronie koleżeńskim z uczniami, rodzicami, dostrzeganie pozytywnych cech otoczenia przyczyniają się do poczucia satysfakcji zawodowej i zmniejszenia napięcia związanego z pracą pedagogiczną. Negatywne odczucia różnych relacji podmiotowych przekładają się na jakość pracy dydaktycznej i wychowawczej.
13. Odpowiednie zarządzanie własnym czasem. Bardzo ważne jest zachowanie równowagi między pracą a odpoczynkiem, równomierne rozłożenie godzin dydaktycznych, umiejętne wykorzystanie różnych form wypoczynku, aktywność fizyczna,

twórcze wykorzystanie zainteresowań pozazawodowych, hobby. Organizm domaga się regeneracji, a jeżeli jej brak, wysyła określone sygnały, którymi są m.in.: zmęczenie, osłabienie koncentracji i zmniejszona produktywność, wrażliwość, podrażnienie i zły humor, kłopoty z krążeniem i dolegliwości żołądkowe (K. Kirschner-Liss i in., 2003, s. 141). Umiejętne wykorzystanie czasu pomaga uniknąć sytuacji kryzysowych i wynikającego z nich stresu; przynosi również poczucie dobrze wykonanej pracy (E. Boenisch, C.M. Haney, 2002, s. 159). Niektórzy mają skłonność do odkładania wielu czynności związanych z pracą zawodową na później (np. poprawianie klasówek, sprawdzianów) i przez to sami przyczyniają się do trwania w stanie stresu. Ciągłe myślenie o zaległej pracy jest wówczas powodem wielu emocjonalnych napięć i źródłem dodatkowego stresu.

14. Aktywność fizyczna i stosowanie technik relaksacyjnych.

Relaksacja to fizyczna i umysłowa technika, która niweluje reakcję stresową, powodując powrót do stanu normalnego. W organizmie zostaje w ten sposób przywrócona równowaga (E. Boenisch, C.M. Haney, 2002, s. 124).

Ćwiczenia relaksacyjne są najlepszym sposobem zmniejszenia w dłuższej perspektywie poziomu stresu. Ich stosowanie może przyczynić się do formowania wielu cech osobowości, a także dotrzeć do stłumionych emocji.

Systematyczne uprawianie treningów relaksacyjnych poprawia funkcjonowanie pamięci i uwagi, łagodzi stany napięcia psychicznego, stabilizuje reakcje emocjonalne, poprawia mniemanie o sobie, zwiększa poczucie własnej niezależności (S. Siek, 1990, s. 5).

Opis wielu technik relaksacyjnych podają m.in. E. Boenisch i C.M. Haney (2002), S. Siek (1990) i M. Hartley (2005). Zrelaksowaniu sprzyjają też takie formy medytacji, jak medytacja transcedentalna (polegająca na wyciszeniu i uporządkowaniu umysłu oraz wprowadzeniu ciała i umysłu

w stan głębokiego uspokojenia, oczyszczenia z myśli i trosk) czy medytacja buddyjska (polegająca na uwolnieniu umysłu przez koncentrację tylko na teraźniejszości). Hartley pisze:

Gdy jesteś zagoniony, zatrzymaj się i zanurz w to, co dzieje się wokół ciebie. Pozwól swoim zmysłom skoncentrować się tylko na teraźniejszości i na tym, czego doświadczasz tu-i-teraz – na świetle, dźwięku, na tym, czego możesz dotknąć i zobaczyć, co czuje twoje ciało i jak na to zareagować. To powstrzyma lękowe myśli wdzierające się w twój umysł (2005, s. 144).

Przed szkodliwymi skutkami stresu chroni również uprawianie sportu, gdyż wysiłek fizyczny zamienia napięcie w odprężenie, daje ujście nadmiarowi energii, pozwala efektywnie pracować sercu i płucom, obniża ciśnienie krwi i wzmacnia układ immunologiczny.

Uogólniając rozważania na temat radzenia sobie ze stresem, należy podkreślić, że najlepszym antidotum na stres i wypalenie zawodowe nauczycieli jest postawa autokreacyjna. Znajduje ona wyraz w samokontroli działań pedagogicznych, permanentnym doskonaleniu zawodowym, usprawnianiu swoich umiejętności pedagogicznych, doskonaleniu osobowości empatycznej, wspomaganiu rozwoju uczniów i wykazywaniu troski o ich bezpieczeństwo fizyczne i moralne oraz zachowanie własnego zdrowia.

Nauczyciele, którzy odczuwają stres w pracy zawodowej, mają obniżone samopoczucie i są mniej efektywni w swojej pracy zawodowej. Dlatego też pracodawcy powinni troszczyć się o tworzenie mniej stresujących warunków pracy, zadbać o prawidłowe relacje w gronie pedagogicznym, komfort fizyczny w pracy oraz warunki sprzyjające realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych.

¹ Przez stresory typowe rozumiemy te, które były wymieniane przez co najmniej 10% więcej badanych w danej grupie zmiennych.

Zakończenie

Praca w zawodzie nauczyciela jest niezwykle wyczerpująca i wiąże się z dużym napięciem nie tylko w trakcie zajęć dydaktycznych, ale również po jej zakończeniu. Staje się coraz bardziej stresująca, gdyż dokonujące się zmiany w polskiej szkole oraz dostosowanie do nich założeń reformy nakładają na nauczyciela odpowiedzialne zadania. Nauczyciel ma być organizatorem procesu kształcenia oraz aktywności edukacyjnej uczniów, tworzyć warunki do samorealizacji, rozwoju motywacji, rozbudzania ciekawości poznawczej, kształtowania umiejętności samodzielnego dochodzenia do wiedzy, a także wspierać i wspomagać rozwój uczniów, wnikać w ich osobiste problemy i służyć pomocą w trudnych sprawach. Jednocześnie czyni się nauczyciela odpowiedzialnym za efekty kształcenia. Trudno jest sprostać tym wymaganiom, tym bardziej że w zmieniających się warunkach życia społecznego dokonują się niekorzystne zmiany w postawach dzieci i młodzieży wobec nauki i szkoły. Uczniowie stają się bardziej agresywni i demonstrują zachowania utrudniające organizację procesu dydaktycznego. Nauczyciel w takich sytuacjach traci czasem poczucie kontroli nad sytuacją i poczucie własnej skuteczności.

Stres nauczycieli zależy od wielu czynników, z którymi stykają się w codziennej pracy. Jest wynikiem zachwiania równowagi wewnątrzustrojowej w związku z pojawiającymi się bodźcami, zdarzeniami postrzeganymi jako przeciążające i trudne do przezwyciężenia, albowiem efektywne pełnienie roli zawodowej nauczyciela wymaga wykonywania coraz bardziej złożonych zadań, ciągłego zdobywania nowych kompetencji i ustawicznego samokształcenia. Stres nauczycielski wynika również z tego, że zawód ten wymaga dużego zaangażowania umysłowego, dużej odpowiedzialności wynikającej z nieustannie rosnącego zakresu obowiązków, realizowania coraz bardziej złożonej funkcji kształcącej

i wychowawczej, wysokiej aktywności interpersonalnej w różnych relacjach podmiotowych. Oprócz poczucia przeciążenia rolę zawodową, które często skutkuje zaburzeniami relacji w różnych układach interpersonalnych, często dochodzi do konfliktu roli powodowanej wieloma niejasnościami i ciągłymi zmianami organizacyjnymi. Dla nauczycieli starszych utrudnieniem może być przechodzenie od zadań znanych i dobrze utrwalonych do nowych, które wymagają zmodyfikowanego podejścia, dostosowania się do wymogów współczesności. Dotyczy to zarówno metod pracy, jak i sposobów komunikowania się z uczniami, które przez długie lata nie ulegały zbyt dużym zmianom. Stres wywołuje też ograniczanie autonomii, gdyż szkoły podlegają różnym organom prowadzącym, które narzucają określone wymagania. Również kierujący często nie uwzględniają opinii nauczycieli.

Przedstawione badania miały charakter eksploracyjny. Chodziło w nich o rozpoznanie zjawiska stresu zawodowego nauczycieli oraz ustalenie zakresu działań zmierzających do zapobiegania jego narastaniu. Wyniki badań odnoszą się do określenia czynników stresogennych nauczycieli bez uwzględnienia zmiennej, jaką jest typ szkoły. Badania nad nauczycielskim stresem wymagają dalszych pogłębionych badań. Należy w nich wziąć pod uwagę stresogenność pracy nauczycieli pracujących na różnych poziomach edukacji. Zapewne wystąpią różnice w ocenie stresogennych czynników wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli pracujących w gimnazjum czy szkole licealnej. Niewiele jest badań stresogenności pracy nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz nauczycieli pracujących w szkołach specjalnych. Warto też podjąć problematykę stresu nauczycieli pracujących w szkołach wiejskich i miejskich czy też nauczycieli różnych specjalności. Stres i wypalenie zawodowe mogą mieć również związek z pełnieniem funkcji kierowniczych. W kolejnych badaniach należy uwzględnić także zasoby osobowościowe. Podatność na stres może też różnicować typ temperamentu.

W przeprowadzonych badaniach zwrócono uwagę na ogólny poziom stresogenności oraz wypalenia się nauczycieli, określono czynniki najbardziej stresogenne w opinii nauczycieli szkół

masowych, skutki stresu oraz sposoby jego przezwyciężania, a także obszary wypalenia się zawodowego. Przedstawiono także wskazania praktyczne mające na celu zapobieganie skutkom stresu zawodowego zarówno na poziomie indywidualnym, jak i organizacyjnym.

Bibliografia

Bajcer B., Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska A., 2011, *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną. Psychologiczne uwarunkowania*, Gdańsk, GWP.

Bańka A., 1995, *Zawodoznawstwo. Doradztwo zawodowe. Pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, Poznań, Wyd. PRIT-B.

Bańka A., 2000, *Psychologia pracy. Wypalenie zawodowe*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, t. 3, Gdańsk, GWP.

Biela A., 2000, *Stres w pracy zawodowej*, Lublin, TN KUL.

Bishop G.D., 2000, *Psychologia zdrowia*, Wrocław, Astrum.

Boenisch E., Haney C.M., 2002, *Twój stres. Sens życia, równowaga i zdrowie*, Gdańsk, GWP.

Borg M.G., Falzon J.M., 1991, *Sources of teacher stress in Maltese primary schools*, „Research in Education”, 46.

Brich A., Malim T., 1995, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, Warszawa, WN PWN.

Chmiel N. (red.), 2003, *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańsk, GWP.

Center D.B., Steventon C., 2001, *The EBD Teacher Stressors Questionnaire*, „Education and Treatment of Children”, 24.

Cenin M., 1994, *Stres menedżerski i jego zwalczanie*, w: S. Witkowski (red.), *Psychologia sukcesu*, Warszawa, WN PWN.

Ćwierniewicz G.P., 2013, *Nauczyciele i uczniowie: różne spojrzenia na dyscyplinę w szkole*, „Kwartalnik Edukacyjny”, 1.

Dembo M.H., 1997, *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa, WSiP.

Dudek B., Waszkowska M., Hanke M., 1999, *Ochrona zdrowia pracowników przed skutkami stresu zawodowego*, Łódź, Instytut

Medycyny Pracy.

Elias A., Wrześniewski K., 1988, *Ryzyko chorób psychosomatycznych. Wzór zachowania A*, Wrocław, Ossolineum.

Farber B.A., 1991, *Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teacher*, San Francisco, Jossey-Bass.

Fengler J., 2000, *Pomaganie męczy. Wypalenie w pracy zawodowej*, Gdańsk, GWP.

Fontana D., 1998, *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań, Zys i S-ka.

Franken R.E., 2000, *Psychologia motywacji*, Gdańsk, GWP.

Frączek A., Kofta M., 1975, *Frustracja i stres psychologiczny*, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa, PWN.

Gaś Z.B., 2001, *Doskonalący się nauczyciel*, Lublin, UMCS.

Gersch I.S., Williams M., 2004, *Teaching in mainstream and special schools*, „British Journal of Special Education”, 31(3).

Gersch I.S., 1996, *Teachers are people too*, „Support for Learning”, 11(4).

Gruszczyńska E., 2005, *Stres w pracy nauczyciela*, „Psychologia w Szkole”, 1.

Grzegorzewska M.K., 2006, *Stres w zawodzie nauczyciela: specyfika, uwarunkowania, następstwa*, Kraków, WUJ.

Gurycka A., 1990, *Błąd w wychowaniu*, Warszawa, WSiP.

Hartley M., 2005, *Stres w pracy*, Kielce, Jedność.

Heitzman J., 2002, *Stres w etiologii przestępstw agresywnych*, Kraków, WUJ.

Heszen-Niejodek I., 2000, *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, t. 3, Gdańsk, GWP.

Hobfoll S., 2006, *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, Gdańsk, GWP.

Hornby G., Hall E., Hall C., 2005, *Nauczyciel wychowawca*, Gdańsk, GWP.

Hroncova J., 2000, *Współczesne problemy zawodu nauczyciela na Słowacji*, w: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedagogologii na przełomie XX i XXI wieku*, Opole, Wyd. UO.

Jasiński Z., 2000, *Spółeczna i zawodowa pozycja polskich nauczycieli*, w: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Opole, Wyd. UO.

Kaptur E., 2012, *Głos w pracy nauczyciela. Choroby zawodowe narządu głosowego*, „Promotor BHP”, 11.

Kasperczyk J., Kasperczyk J., Jaśko J., 2012, *Stres a zaburzenia snu wśród młodzieży szkół średnich*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, 93(1).

Kern R., 2007, *Stres szkolny gimnazjalistów*, praca magisterska napisana pod kierunkiem S. Korczyńskiego, UO.

Kędracka E., 1998, *Wypalenie się zawodowe nauczycieli*, „Szkoła Zawodowa”, 4.

Kirenko J., Zubrzycka-Maciąg T., 2011, *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*, Lublin, UMCS.

Kirschner-Liss K., Kretschmann R., Lange-Schmidt I., Rabens E., Thal J., Zizner M., 2003, *Zapobieganie stresom w trakcie lekcji*, w: R. Kretschmann i in., *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk, GWP.

Kirschner-Liss K., Kretschmann R., Lange-Schmidt I., 2003, *Wyczerpanie dniem szkolnym*, w: R. Kretschmann i in., *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk, GWP.

Kliś M., Kossewska J., 1998, *Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego*, „Psychologia Wychowawcza”, 41.

Kocór M., 2006, *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Rzeszów, Wyd. UR.

Konarzewski K., 1991, *Nauczyciel*, w: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa, WN PWN.

Korczyńska-Pochopin A., 2006, *Autopercepcja roli zawodowej nauczyciela*, w: S. Korczyński (red.), *Nauczyciel i uczeń w zreformowanej szkole*, Opole, Wyd. UO.

Korczyński S., 2002, *Obraz nauczyciela*, Opole, Wyd. UO.

Korczyński S., 2006a, *Satysfakcja zawodowa nauczycieli jako stan świadomości wyznaczony stopniem zaspokajania potrzeb związanych z pracą pedagogiczną*, w: S. Korczyński (red.), *Nauczyciel i uczeń w zreformowanej szkole*, Opole, Wyd. UO.

Korczyński S., 2006b, *Uczniowska percepcja siebie i swojej szkoły*, w: S. Korczyński (red.), *Nauczyciel i uczeń w zreformowanej szkole*, Opole, Wyd. UO.

Korczyński S., 2007, *Zazdrość, jej przyczyny i sposoby opanowywania*, „Ruch Pedagogiczny”, 1–2.

Korczyński S., 2011, *Funkcjonowanie człowieka w organizacji*, Opole, Wyd. UO.

Kossewska J., 2000, *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Kraków, WN AP.

Kosińska-Dec K., 1992, *Wybrane teoretyczne i metodologiczne problemy badań nad stresem*, „Nowiny Psychologiczne”, 4.

Krawulski-Ptaszyńska, 1992, *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*, „Przegląd Psychologiczny”, 35.

Kretschmann R., 2003a, *Jak się zmienić*, w: R. Kretschmann i in., *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk, GWP.

Kretschmann R., 2003b, *Obciążenia w zawodzie nauczyciela i ich skutki*, w: R. Kretschmann i in., *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk, GWP.

Kretschmann R. i in., 2003, *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk, GWP.

Kretschmann R., Lange-Scchmidt I., Kirschner-Liss K., 2003, *Między rodziną, czasem wolnym a przygotowaniami*, w: R. Kretschmann i in., *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk, GWP.

Kurzempa J., 2006, *Feminizacja zawodu nauczycielskiego i jej konsekwencje socjalizacyjne*, w: R. Fudali, M. Kowalski (red.), *Kobieta i mężczyzna w zawodzie nauczycielskim*, Kraków, Impuls.

Kyriacou C., Sutcliffe J., 1978a, *Model of teacher stress*, „Education Studies”, 4.

Kyriacou C., Sutcliffe J., 1978b, *Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms*, „British Journal of Educational Psychology”, 48(2).

Kyriacou C., 1980, *Occupational stress among school teachers: A research report*, „CORE”, 4(3).

Lazarus R., 1986, *Paradygmat stresu i radzenie sobie*, „Nowiny Psychologiczne”, 3–4.

Lange-Szmidt I., Kretschmann R., 2003, *Zwalczanie stresu pogodą ducha*, w: R. Kretschmann i in., *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk, GWP.

Lisowska E., 2012, *Rozpoznawanie i przewidywanie wypalenia zawodowego nauczycieli*, Kielce, UJK.

Makin P., Cooper C., Cox Ch., 2000, *Organizacje a kontrakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*, Warszawa, WN PWN.

Marek T., 2000, *Stres i zmęczenie psychiczne w czasie pracy*, „Czasopismo Psychologiczne”, 1–2.

Markowska J., 2012, *Przemoc w szkole. Raport z badań*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 7.

Mandal E., 1999, *Syndrom wypalenia zawodowego a tożsamość płciowa nauczycielek*, „Psychologia Wychowawcza”, 1.

Maslach Ch., 1994, *Wypalenie się: utrata troski człowieka*, w: P.G. Zimbardo, F.L. Ruch (red.), *Psychologia i życie*, Warszawa, WN PWN.

Maslach Ch., 2000, *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, w: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa, PWN.

Mietzel G., 1998, *Wprowadzenie do psychologii*, Gdańsk, GWP.

Migdał K., 2001, *Psychologia w praktyce społecznej*, Warszawa, WSE.

Niemierko B., 2007, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa, WAiP.

Obciążenia psychofizyczne w zawodzie nauczyciela i ich wpływ na zdrowie. Ekspertyza opracowana pod kierunkiem M. Śliwińskiej-Kowalskiej, 2004, Łódź, Instytut Medycyny Pracy.

Obuchowska I., 1981, *Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*, Warszawa, PWN.

Obuchowska I., 1983, *Okres dorastania*, Warszawa, NK.

Ogińska-Bulik N., 2006, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła, konsekwencje, zapobieganie*, Warszawa, Difin.

Ogińska-Bulik N., 2009, *Osobowość typu D. Teoria i badania*, Łódź, WSHE.

Ogińska-Bulik N., Juczyński Z., 2010, *Osobowość, stres a zdrowie*, Warszawa, Difin.

Okoń W., 2007, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Żak.

Oniszczenko W., 1998, *Stres to brzmi groźnie*, Warszawa, Żak.

Oyster C.K., 2002, *Grupy*, Poznań, Zysk i S-ka.

Penc J., 2001, *Kreowanie zachowań w organizacji. Konflikty i stresy pracownicze, zmiany i rozwój organizacji*, Warszawa, Placet.

Pines A.M., 2004, *Wypalenie w perspektywie egzystencjalnej*, w: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Warszawa, PWN.

Piwowarczyk J., 2000, *Potrzeby człowieka a motywacja do pracy*, „Zeszyty Naukowe”, „Prace z Zakresu Zarządzania Zasobami Ludzkimi”, 52, Wydawnictwo AE, Kraków.

Poraj G., 2009, *Osobowość jako predyktor zawodowego wypalenia się nauczycieli*, „Medycyna Pracy”, 4.

Pratt J.W., 1987, *Perceived stress among teachers: An examination of some individual and environmental factors and their relationship to reported stress*, unpublished M.A. thesis, University of Sheffield.

Putwain D., 2007, *Researching stress and anxiety in schoolchildren: Some methodological considerations*, „British Educational Research Journal”, 33(2).

Putwain D., 2009a, *Assessment and examination stress in Key Stage 4*, „British Educational Research Journal”, 35(3).

Putwain D., 2009b, *Situated and contextual features of test anxiety in UK adolescent students*, „School International”, 30(1).

Pyżalski J., 2007, *Nauczyciele – uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Kraków, Impuls.

Pyżalski J., 2008, *Co stresuje nauczycieli?*, „Remedium”, 7–8.

Pyżalski J., 2010a, *Środki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli*, w: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków, Impuls.

Pyżalski J., 2010b, *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*, w: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich*

nauczycieli. Pomędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem, Kraków, Impuls.

Pyżalski J., Merecz D. (red.), 2010, *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków, Impuls.

Ratajczak Z., 1988, *Niezawodność człowieka w pracy*, Warszawa, PWN.

Ratajczak Z., 1992, *Wsparcie społeczne w warunkach zagrożenia podmiotowości człowieka w środowisku pracy*, w: Z. Ratajczak (red.), *Psychologiczne problemy funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy*, t. 10(19): Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia, Katowice, UŚ.

Renaud J., 1993, *Przewodnik antystresowy*, Warszawa, Interpress.

Reykowski J., 1966, *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*, Warszawa, PWN.

Robins S.P., 2001, *Zasady zachowania w organizacji*, Poznań, Zysk i S-ka.

Rostowski J., 2006, *Nierówność zawodowa kobiet a doświadczenie zadowolenia i jakości życia w miejscu pracy*, w: T. Rostowska (red.), *Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia*, Łódź, Wyższa Szkoła Informatyki.

Rylke H., 1993, *W zgodzie z sobą i uczniami*, Warszawa, WSiP.

Schaefer K., 2005, *Jak przeżyć szkołę*, Gdańsk, GWP.

Schultz D.P., Schultz S.E., 2002, *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Warszawa, WN PWN.

Schröder J.P., 2008, *Wypalenie zawodowe – drogi wyjścia*, Warszawa, BC Edukacja.

Sekułowicz M., 2002, *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny, symptomy, zapobieganie, przezwyciężanie*, Wrocław, WUWr.

Sekułowicz M., 2005, *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypalenia zawodowego. Analiza przypadków*, Wrocław, WN DSWE TWP.

Seligman M.E.P., 1993, *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, Poznań, Media Rodzina.

Sędek G., 1991, *Jak ludzie radzą sobie z sytuacjami, na które nie ma rady?*, w: M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Warszawa, PWN.

Sęk H., 1996, *Wypalenie zawodowe*, Poznań, Zakład Wydawniczy K. Domke.

Sęk H., 2000, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, w: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*, Warszawa, PWN.

Sęk H., 2004, *Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń życiowych*, w: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres a zdrowie*, Warszawa, PWN.

Sęk H., Cieślak R., 2004, *Wsparcie społeczne, sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia. Wybrane koncepcje teoretyczne*, w: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne i zdrowie*, Warszawa, PWN.

Siek S., 1990, *Treningi relaksacyjne*, Warszawa, ATK.

Sikorski W., 2005, *Psychoterapia. Wybrane formy i techniki*, Nysa, PWSZ.

Sommer B., Falstein M., 1996, *Psychocybernetyka 2000. Zmień program swojego życia*, Warszawa, Medium.

Strykowska M., Trzeciakowska A., 1994, *Wsparcie społeczne a satysfakcja z pracy i wypalenie się zawodowe kobiet*, „Przegląd Psychologiczny”, 3.

Strelau J., 1975, *Sposoby reagowania w sytuacjach trudnych*, w: J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz (red.), *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa, PWN.

Strelau J., 1996, *Temperament a stres. Temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz sposoby radzenia sobie ze stresem*, w: J. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, Katowice, WUŚ.

Śliwerski B., 1999, *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, w: J. Kropiwnicki (red.), *Szkoła a wypalenie zawodowe*, Jelenia Góra, Wyd. Nauczycielskie.

Talik E., 2011, *Specyfika stresu szkolnego i strategie radzenia sobie z nim w okresie dorastania*, „Horyzonty Psychologii”, 1.

Terelak J.F., 2001, *Psychologia stresu*, Bydgoszcz, Branta.

Terelak J.F., 2008, *Człowiek i stres*, Bydgoszcz – Warszawa, Branta.

Travers Ch.J, Cooper C.L., 1993, *Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers*, „Work & Stress”, 7.

Trendall C., 1989, *Stress in teaching and teacher effectiveness: A study of teachers across mainstream and special education*, „Educational Research”, 31(1).

Tucholska S., 1999, *Stres i satysfakcja w zawodzie nauczyciela*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 27(2).

Tucholska S., 2004, *Ryzyko wypalenia w zawodzie nauczyciela*, „Psychologia w Szkole”, 2.

Tucholska S., 2009, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin, TN KUL.

Tyszkowa M., 1972, *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, Warszawa, PWN.

Wrona-Polańska, H., 2003, *Zdrowie jako funkcja twórczego radzenia sobie ze stresem*, Kraków, WAP.

Wrześniewski K., 2000, *Cena stresu*, „Charaktery”, 4.

Zimbardo P.G., Ruch F.L., 1994, *Psychologia i życie*, Warszawa, WN PWN.

Źródła internetowe

Obciążenia psychofizyczne w zawodzie nauczyciela i ich wpływ na zdrowie, www.pentor.pl/upload_module/wysiwg/publikacje/2006/an (dostęp 12.01.2012).

Polacy najbardziej zestresowani, www.talentclub.pl/wiedza.php?fid=481 (dostęp 12.01.2012).

Polscy nauczyciele lubią swój zawód, www.ps.org.pl/artykuły/pokaz/140/polscy-nauczyciele (dostęp

15.02.2013).

Polscy nauczyciele są najbardziej zadowoleni z pracy,
www.hotmoney.pl/Polscy-nauczyciele-sa-najbardziej-zadowoleni-z-pracy (dostęp 12.03.2013).

Prestiż zawodów CBOS. Komunikat z badań, 2009,
<https://docs.google.com/viewer?a=v8q=cache:JeukhyiXIxMJ> (dostęp 27.02.2012).

Śliwińska-Kowalska M., 2004, *Obciążenia psychofizyczne w zawodzie nauczyciela i ich wpływ na zdrowie*, Łódź,
<https://docs.google.com/viewer?a=v8q=cache4Yfi-M3Yh50> (dostęp 8.03.2012).

Zestresowani nauczyciele,
<http://62.233.108.107/edukacja/wiadomości/zestresowani> (dostęp 17.01.2013).

www.kuchnik.com.pl/stres_1.html (dostęp 12.01.2012).

Aneks

Kwestionariusz ankiety Subiektywna Ocena Pracy Pedagogicznej

Poniżej znajduje się opis wymagań i czynników, które są bardziej lub mniej typowe w pracy nauczyciela. Proszę je przeczytać i zastanowić się, czy występują w trakcie wykonywanej pracy. Jeżeli tak, proszę ocenić, w jakim stopniu dany czynnik występuje, przeszkadza Pani/u w pracy lub irytuje i jest podstawą utrzymującego się napięcia emocjonalnego. Odpowiedzi proszę udzielić, obrysowując kółkiem cyfrę odpowiadającą jednej z poniższych kategorii odpowiedzi: 1 – cecha nie występuje, nie dotyczy mojej pracy; 2 – cecha występuje, ale mi nie przeszkadza i nie denerwuje; 3 – czasami mnie to irytuje lub przeszkadza; 4 – dość często mnie to irytuje lub przeszkadza; 5 – irytuje mnie to cały czas w pracy, a nawet denerwuję się z tego powodu w domu.

Opis wymagań i czynników	Ocena
1. W mojej pracy występuje zagrożenie zdrowia wynikające ze specyfiki wykonywanego zawodu	1 2 3 4 5
2. Nauczyciele w mojej szkole lubią rywalizować między sobą	1 2 3 4 5
3. Utrudnieniem w mojej pracy są nierealistyczne oczekiwania wobec pełnionej roli	1 2 3 4 5
4. Obawiam się utraty pracy lub przeniesienia na inne stanowisko	1 2 3 4 5
5. Bardzo łatwo w kontaktach z młodzieżą można popełnić błąd, co może wiązać się z określonymi konsekwencjami	1 2 3 4 5
6. Nauczyciele są często zaskakiwani zmianami i przepisami	1 2 3 4 5
7. Realizacja zadań dydaktycznych jest utrudniona ze względu na dużą liczebność uczniów w klasach	1 2 3 4 5
8. Duża liczebność uczniów w szkole i ich anonimowość (np. podczas pełnionych dyżurów) sprawiają, że moje oddziaływania wychowawcze są mało skuteczne	1 2 3 4 5
9. Uciążliwością mojej pracy jest duży hałas na terenie szkoły	1 2 3 4 5
10. Nieprzyjemne odczucia wywołuje praca w dusznych pomieszczeniach	1 2 3 4 5

11. W mojej pracy często dochodzi do zdarzeń, które powodują przeżywanie silnych konfliktów wewnętrznych	1 2 3 4 5
12. Zdarza mi się wracać po pracy z poczuciem niespełnionych zadań	1 2 3 4 5
13. Typowe dla mojej pracy są naciski na formalne rozliczanie się z różnych form dokształcania, bez rzeczywistego podnoszenia kwalifikacji	1 2 3 4 5
14. Mam poczucie niekończącego się dnia pracy ze względu na narastające problemy pracy zawodowej po jej zakończeniu	1 2 3 4 5
15. Wykonywany zawód wymaga dużego nakładu pracy poza godzinami lekcyjnymi (organizacja imprez, spotkania z rodzicami, konsultacje, dodatkowe czynności wykonywane w domu itp.)	1 2 3 4 5
16. Moja praca wymaga częstych kontaktów z rodzicami	1 2 3 4 5
17. Praca w szkole wiąże się z koniecznością uczenia wielu przedmiotów, do których nie ma się odpowiedniego przygotowania	1 2 3 4 5
18. Moja praca podlega ustawicznej kontroli i ocenie (uczniów, rodziców, przełożonych, władz oświatowych)	1 2 3 4 5
19. Wykonywanie pracy wymaga ciągłego emocjonalnego zaangażowania w sprawy uczniów	1 2 3 4 5
20. Dostrzegam brak motywacji uczniów do nauki i lekceważący stosunek do obowiązków szkolnych	1 2 3 4 5
21. Odczuwam brak niezbędnych środków dydaktycznych	1 2 3 4 5
22. Władze oświatowe stawiają zbyt wygórowane wymagania wobec nauczyciela	1 2 3 4 5
23. Liczba przydzielonych mi godzin dydaktycznych znacznie przekracza obowiązujący wymiar czasu pracy	1 2 3 4 5
24. Atmosfera w gronie pedagogicznym nie należy do najlepszych	1 2 3 4 5
25. Rodzice mają skłonność do obwiniania nauczyciela za niepowodzenia szkolne dziecka	1 2 3 4 5
26. Rodzice przejawiają skłonności do ujawniania postaw roszczeniowych wobec nauczycieli i szkoły	1 2 3 4 5
27. W mojej pracy nauczyciele są nierówno traktowani w przydziale zadań lub dostępności różnych środków, wyróżnień, gratyfikacji motywacyjnych itp.	1 2 3 4 5
28. Mam wrażenie, że moja praca zawodowa wpływa niekorzystnie na atmosferę życia rodzinnego	1 2 3 4 5
29. Gdyby w pracy pojawiły się jakiekolwiek trudności lub kłopoty, nie mógłbym liczyć na skuteczną pomoc moich kolegów	1 2 3 4 5
30. Rodzice nie wspierają nauczycieli w przezwyciężaniu negatywnych zjawisk na terenie klasy czy szkoły	1 2 3 4 5
31. Efekty mojej pracy są niezauważane przez nadzór pedagogiczny	1 2 3 4 5
32. Wykonując przydzielone mi zadania, nie mam informacji, czy robię to dobrze, czy źle	1 2 3 4 5
33. Mam poczucie, że moja nieobecność w pracy, nawet jednodniowa, będzie problemem dla innych członków personelu	1 2 3 4 5
34. Nauczyciele mają ograniczony wpływ na decyzje szkoły jako całości	1 2 3 4 5

35. Moja praca wiąże się z dużą odpowiedzialnością za każde powierzone mi dziecko	1 2 3 4 5
36. Wykonywana praca nie daje mi poczucia niezależności	1 2 3 4 5
37. Moja praca cieszy się coraz niższym prestiżem i uznaniem społecznym	1 2 3 4 5
38. Mam poczucie, że w pracy nie wykorzystuję swoich kwalifikacji i zdolności	1 2 3 4 5
39. W moim miejscu pracy nie mogę liczyć na awans	1 2 3 4 5
40. Odnoszę wrażenie, że w pracy jestem niedoceniany	1 2 3 4 5
41. Moje pobory są nieproporcjonalne do obciążenia pracą	1 2 3 4 5
42. Praca w zawodzie nauczyciela postrzegana jest przez otoczenie jako kończąca się wraz z dzwonkiem	1 2 3 4 5
43. Odczuwam brak czasu na realizację planowanego materiału i ocenę uczniów	1 2 3 4 5
44. Moja praca wykonywana jest w narzuconym czasie, niezależnym ode mnie	1 2 3 4 5
45. Wciąż brakuje mi czasu na rozwiązywanie problemów poszczególnych uczniów	1 2 3 4 5
46. Moja praca wykonywana jest w określonym rytmie, bez możliwości odprężenia nawet w czasie przerwy	1 2 3 4 5
47. Moja praca wiąże się z koniecznością szybkiego podejmowania decyzji w sprawach wychowawczych i reagowania na różne sygnały	1 2 3 4 5
48. Niektórzy uczniowie przejawiają różne formy agresji i przemocy wobec siebie lub młodszych uczniów	1 2 3 4 5
49. Coraz częstszym zjawiskiem jest wandalizm na terenie szkoły	1 2 3 4 5
50. Zdarza mi się nie reagować na niecenzurowane wypowiedzi uczniów, by uniknąć wielu konfliktów	1 2 3 4 5
51. W pracy napotykam poważne problemy wychowawcze, trudne do przezwyciężenia	1 2 3 4 5
52. Uczniowie są mało krytyczni wobec upokarzających zachowań niektórych kolegów/koleżanek	1 2 3 4 5

I. Jakie zmiany obserwuje Pan/i u siebie w przypadku przejawiającego się napięcia emocjonalnego (niepokoju, stresu)? (proszę podkreślić najważniejsze)

1. Mam uczucie słabości.
2. Wszystko mnie drażni.
3. Mam gonitwę myśli.
4. Zachowuję się zbyt emocjonalnie, agresywnie.
5. Zamykam się w sobie.
6. Odczuwam bóle głowy, pleców.
7. Mam chłodne ręce, stopy, spoczone dłonie.
8. Mam przyspieszone bicie serca.
9. Czuję ucisk w gardle.

10. Mam zaburzenia żołądkowo-jelitowe.
11. Mam trudności w zasypianiu lub przerywany sen.
12. Nie mam apetytu.
13. Inne

II. Jak Pan/i reaguje w przypadku pojawienia się stresu?

(proszę podkreślić najważniejsze)

1. Stres mobilizuje mnie do działania.
2. Nie lubię poddawać się przeciwnościom.
3. Kiedy pojawia się problem, staram się go natychmiast rozwiązać.
4. Mam poczucie bezradności.
5. Analizuję problem i skupiam się na sposobach pokonania trudności.
6. W przypadku napotkanych trudności kieruję swe myśli na inne tory.
7. Każda, nawet niewielka trudność jest dla mnie poważnym problemem.
8. Staram się nie koncentrować myśli na trudnych sytuacjach.
9. Wciąż nurtują mnie nierozwiązane problemy.
10. Szukam takiego zajęcia, by zapomnieć o problemie.
11. Staram się pozytywnie myśleć.
12. Nie mogę skupić się na wielu czynnościach.
13. Inne

III. Które z niżej wymienionych czynności są w Pana/i przypadku najbardziej skuteczne w łagodzeniu przykrych stanów emocjonalnych? (proszę podkreślić najważniejsze)

1. Uprawianie sportu.
2. Słuchanie muzyki.
3. Oglądanie filmów lub innych programów telewizyjnych.
4. Czytanie ulubionych książek.
5. Wykonywanie różnych czynności domowych.
6. Spotkania z przyjaciółmi.
7. Spacer i kontakt z naturą.

8. Stosowanie różnych technik relaksacyjnych.
9. Przebywanie w samotności i ciszy.
10. Gry komputerowe i surfowanie w Internecie.
11. Zażywanie środków uspokajających.
12. Sięganie po narkotyk.
13. Częstsze palenie papierosów.
14. Spożywanie alkoholu.
15. Objadanie się.
16. Oddawanie się ulubionym czynnościom.
17. Inne

Źródło: opracowanie własne.

Inwentarz Wypalenia się Nauczycieli

Proszę ustosunkować się do poniższych stwierdzeń przez wyrażenie częstotliwości występowania opisanego zachowania. Wybraną cyfrę należy wpisać w rubryce po prawej stronie arkusza. Jak często występują wymienione niżej zachowania?

Bardzo często – 4

Często – 3

Rzadko – 2

Bardzo rzadko – 1

Nigdy – 0

1.	Praca w zawodzie nauczyciela powoduje, że czuję się emocjonalnie wyczerpany/a	
2.	Odczuwam zmęczenie przed pójściem do pracy	
3.	Wiele czynności zawodowych wykonuję z konieczności	
4.	Pod koniec dnia pracy w szkole czuję się wykończony/a	
5.	Odnoszę wrażenie, że osoby, z którymi pozostaję w kontaktach zawodowych, nie są entuzjastycznie nastawione do mojej pracy	
6.	Zdarza mi się odnosić do dzieci w sposób lekceważący lub poniżający	
7.	Praca z dziećmi (młodzieżą) jest naprawdę dla mnie stresująca	
8.	Dostrzegam, iż zajmowanie się problemami dzieci (młodzieży) związanymi z nauczaniem i wychowaniem dostarcza mi coraz mniej satysfakcji	
9.	Praca w szkole powoduje, że czuję się wypalony/a	
10.	Czuję, że moja praca coraz mniej przyczynia się do zmian zachodzących w dzieciach (młodzieży)	
11.	Coraz mniej mam chęci do pracy	
12.	Reaguję emocjonalnie na zachowania uczniów nawet nieznacznie odbiegające od oczekiwanych	
13.	Zdarza się, że brak mi energii wtedy, gdy dzieci jej potrzebują	
14.	Praca z dziećmi (młodzieżą) sprawia, że czuję się sfrustrowany/a	
15.	Czuję, że praca w szkole staje się dla mnie ciężarem	
16.	Coraz mniej obchodzi mnie to, co myślą o mnie osoby, z którymi pracuję na co dzień	
17.	Odczuwam, iż coraz trudniej przychodzi mi tworzyć nastrój odprężenia u dzieci	
18.	Czuję, że jestem u kresu wytrzymałości	
19.	Odczuwam niechęć do doskonalenia zawodowego	
20.	Czuję, że brak mi sił, by skutecznie uczyć	
21.	Nie zawsze to, co zaplanuję, realizuję bez oporów	

22.	Czuję, że osoby, z którymi pozostaję w kontaktach zawodowych, zrzucają na mnie odpowiedzialność za niektóre problemy	
23.	Czuję, że moje nastawienie do pracy nie jest takie jak dawniej	
24.	Zdarza się, że pozostaję bierny wobec wielu problemów dzieci	
25.	Po spotkaniach z rodzicami tracę energię i zapał do pracy	
26.	Odnoszę wrażenie, że moja praca jest niedoceniana	
27.	Zaczynam dostrzegać u siebie coraz większą nieporadność w organizacji zajęć dydaktycznych dostosowanych do wymogów współczesnej szkoły	
28.	Odbieram siebie jako osobę mało kompetentną	
29.	Moje zaangażowanie w pracę pedagogiczną wyraźnie się osłabia	
30.	To, co mnie najbardziej irytuje w pracy pedagogicznej, to stosunek uczniów do nauki szkolnej	
31.	Mam poczucie niespełnienia w pracy pedagogicznej	
32.	Obawiam się nieoczekiwanych reakcji uczniów na stawiane przeze mnie wymagania	

Źródło: opracowanie własne.

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014

Recenzent:

prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński

Redakcja wydawnicza:

Radosław Doboszewski

Opracowanie typograficzne wersji elektronicznej:

Andrzej Augustyński

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

ISBN wersji drukowanej: 978-83-7850-688-1

ISBN wersji elektronicznej: 978-83-7850-728-4



Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2015